

التقويم اللغوي في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها

مباحث لغوية ٦٢

تحرير

د. خالد حسين أبو عمشة

تأليف

د. خالد حسين أبو عمشة
أ. أحمد نواف الرهبان
د. ناجح أبو عرابي
د. فاطمة حسيني
د. السيد عزت أبو الوفا
د. صالح نصيرات

مباحث لغوية ٦٢

التقويم اللغوي
في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها

تحرير
د.خالد حسين أبو عمشة

تأليف

د. خالد حسين أبو عمشة
أ. أحمد نواف الرهبان
د. ناجح أبو عرابي
د. فاطمة حسيني
د. السيد عزت أبو الوفا
د. صالح نصيرات

١٤٤١هـ - ٢٠١٩م





التقويم اللغوي في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها

الطبعة الأولى
١٤٤١ هـ - ٢٠١٩ م

المملكة العربية السعودية - الرياض
ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف:٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ - ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
البريد الإليكتروني: nashr@kaica.org.sa

مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ١٤٤٠هـ.
فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر
ابو عمشة، خالد حسين
التقويم اللغوي في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها./ ابو عمشة، خالد حسين.- الرياض، ١٤٤٠هـ
..ص؛ .. سم
ردمك: ٤ -٥٩ -٨٢٢١ -٦٠٣ -٩٧٨
١ - اللغة العربية - تعليم (لغير الناطقين بغيرها) أ. العنوان
ديوي ٤١٨,٢٤   ١١٣٠٥/ ١٤٤٠
رقم الإيداع: ١١٣٠٥/ ١٤٤٠
ردمك: ٤ -٥٩ -٨٢٢١ -٦٠٣ -٩٧٨

التصميم والإخراج
دار وجوه للنشر والتوزيع
Wojooh Publishing & Distribution House
www.wojoooh.com
المملكة العربية السعودية - الرياض
الهاتف:4562410 الفاكس:4561675
للتواصل والنشر:
info@wojoooh.com



المقدمة

تفتقر المكتبة العربية في مجال التقويم اللغوي إلى الدراسات المتخصصة في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها على أهميته؛ إذ هو بمثابة خريطة الطريق في معرفة النجاح في التدريس وتقديره، وتلبية التوقعات، وتشخيص المشكلات، وتحديد نقاط الضعف، وتبيّن مواطن القوة، ومدى حاجة المؤسسة إلى التعديل والتحسين والتطوير والتدريب، واستشراف المستقبل، من هنا جاءت فكرة هذا الكتاب الذي يعد الأول في بابه في هذا المجال. والشكر كل الشكر لمركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية على تبنيه لفكرته وموافقته على إعداده ونشره متمثلاً في أمينه العام فضيلة الدكتور عبد الله الوشمي. ويتكون هذا الكتاب الموسوم بـ «التقويم اللغوي في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها» من ستة فصول تغطي كل مجالات العربية للناطقين بغيرها: مهاراتها وعناصرها واختباراتها وتقويم برامجها.

وجاءت فاتحة الكتاب في فصله الأول بعنوان: **التقويم اللغوي**: **أسسه ومنطلقاته ومصطلحاته الأساسية**: **القياس والتقويم والتقييم والتشخيص، وأبرز قضاياه في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها** لمحرر الكتاب وصاحب فكرته **الدكتور خالد حسين أبو عمشة** أستاذ اللسانيات التطبيقية المشارك، الأستاذ الزائر في جامعة بريغام يانغ الأمريكية، والمدير الأكاديمي/ معهد قاصد، وقد تغيا البحث أن يكون أساساً

للعاملين في مضمار العربية للناطقين بغيرها في مجال التقويم اللغوي في فصول تعليم العربية للناطقين بغيرها، حيث توقفت هذه الدراسة عند أهم المصطلحات المستخدمة في التقويم اللغوي: التشخيص والقياس والتقييم والتقويم والتفريق بينها، والتقويم الواقعي، وأهمية التقويم وأهدافه، ومبادىء في التقويم اللغوي في برامج العربية للناطقين بغيرها، وأنواع التقويم، وأبرز التقويمات المستخدمة في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها وفصولها، وأدوات التقويم، وبطاقة تقويم المعلّم والمتعلم، وكفايات المقوم، وتطبيقات التقويم، والتغذية الراجعة، والانعكاسية الإيجابية، والتقويم الذاتي وتقويم المدرس للدارس، وما يستطيع الدارس القيام به Can Do List، وتوصيفات قوائم الـ CAN Do بحسب الإطار الأوروبي CEFR، ومستقبل التقويم اللغوي، وملف الطالب، والتقويم الحاسوبي، ومؤشرات الأداء. لعل المدرس يتوسل من خلالها إلى تحسين عملية التعلم والتعليم.

ثم عرج **الدكتور ناجح أبو عرابي** مدير برامج اللغة العربيّة: المجلس العالمي الأمريكيّ للبرامج الدّوليّة CIEE في فصل الكتاب الثاني على موضوع **التّقويم اللغويّ للمهارات الإنتاجية: المحادثة والكتابة للناطقين بغير العربية**، وتناول فيه التّقويم اللغويّ في مهارتي المحادثة والكتابة وتبيانه في نتاجات المهارتين في التّحصيل والأداء والكفاءة في ضوء معطيات التّقويم الحقيقيّ نظراً وتطبيقاً. وقد حاول الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما تقويم التّحصيل في مهارتي المحادثة والكتابة؟

٢. ما تقويم الأداء في مهارتي المحادثة والكتابة؟

٣. ما تقويم الكفاءة في مهارتي المحادثة والكتابة؟

وقد جاء بحثه في جزأين: النّظريّ والتطبيقيّ.

أمّا الفصل الثالث فقد جاء تحت عنوان **التقويم اللغوي للمهارات الاستقبالية: القراءة والاستماع للناطقين بغير العربية**، للباحث المتميز وصاحب القلم الرفيع **الدكتور السيد أبو الوفا** أستاذ الدراسات اللغوية بجامعة قيرغيزستان الإسلامية، وأستاذ في جامعة العلوم الإنسانية – بشكيك ، والمشرف الأكاديمي للمركز القيرغيزي العربي بجامعة العلوم الإنسانية، ورئيس قسم اللغة العربية والماجستير الأسبق بجامعة

الكويت الدولية بقيرغيزستان، وقد هدفت دراسته إلى تسليط الضّوء على تقويم مهارتي الاستقبال: الاستماع والقراءة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، وذلك من خلال سعيه الحثيث في سبيل تقديم رؤية متكاملة عن ماهية التَّقويم وأنواعه، ومنطلقاته، وكيفية بناء آلياته وإعداد وسائله، والوقوف على الطرق التقويمية الأنجع لمقاربة هاتين المهارتين نظريًّا وتطبيقيًّا. وقد حاول الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١. ما ماهية التقويم في مهارتي الاستقبال: الاستماع والقراءة؟

٢. ما معايير التقويم في مهارتي الاستقبال: الاستماع والقراءة؟

٣. كيف تُبنى وسائل التقويم في مهارتي الاستقبال: الاستماع والقراءة؟

٤. ما الآليات والوسائل التقويمية الأنجع في مهارتي الاستقبال: الاستماع والقراءة؟

٥. كيف نطبق عمليًّا آليات التقويم ومعاييرها في مهارتي الاستقبال: الاستماع والقراءة؟

وقد جاء الفصل الرابع تحت عنوان **تقويم العناصِر اللّغويّة: الأصوات، والمُفردات، والتّراكيب**، للباحث الجاد **أحمد نوّاف الرّهبان** عضو الهيئة التعليميّة في جامعة دِمشق-المعهد العالي للغات، ومحاضر سابق في جامعة مرمرا-تركيا، والمدير الأكاديمي-مناهج العالميّة، والمشرف الأكاديمي على برنامج اللغة العربيّة-أكاديميّة إسطنبول، وقام الباحث بتسليط الضّوء على تقويم العناصر اللّغويّة المتمثّلة بـ (الأصوات، المُفردات، التّراكيب)، وذلك من خلال تقديم رؤية متكاملة عن أنواع التَّقويم الممكنة في هذه العناصر. وقد قسّم الباحث دراسته إلى ثلاثة مباحث أساسيّة، هي: تقويم الأصوات اللّغويّة، تقويم المفردات اللّغويّة، تقويم التّراكيب اللُّغويّة، تناول الباحث من خلالها مفهوم كلّ عنصر من هذه العناصر، محاولاً تحليله إلى المهارات الفرعيّة اللازمة لقياس مدى تمكُّن المتعلّمين في كلِّ عنصر أساسي، ومن ثمّ ربط هذه المهارات الفرعيّة بالمستويات والأسئلة الملائمة لها في كلّ مستوى. وقد حرصَ الباحث على تناول مفهوم التَّقويم في هذه المباحث بأبعاده المختلفة، فلم يكتفِ بتقويم منتجات التَّعلُّم، بل أضاف إليها بعض أنواع التَّقويم، كالعلاجي والقائم على عمليّات التَّعلُّم. وانطلاقاً من المفهوم

الواسع للتَّقويم الذي لا يكتفي بقياس أهداف التَّعلّم بأسلوب ثابت، فقد ذكَرنا أكثر من أسلوب من أساليب التَّقويم التّقليديّة والبديلة. وإيماناً منّا بأن يكون هذا البحث ذا فائدة عمليّة للمشتغلين في المجال – وخاصّة المعلّمين–فقد قدّمنا العديد من النّماذج التّطبيقيّة لأساليب التَّقويم المتبعة، حتى تكون مرشدًا للمتعلّمين.

ونصل بعد ذلك لفصل الكتاب الخامس الذي وسم با**ختبارات تعليم اللغة العربية** للناطقين بغيرها للدكتورة القديرة فاطمة حسيني الحاصلة على دكتوراه من كلية علوم التربية الرباط، في منهجية تدريس اللغة العربية والارتقاء بالبحث العلمي، أستاذة في مركز تكوين مفتشي التعليم، الرباط، وقد انطلقت في دراستها من رصد إشكالات التقويم والاختبارات في ممارسة المعلمات والمعلمين في الميدان، لرصد مظاهر قصور الاختبارات المعتمدة وعدم توفرها على مقومات ومبادئ الاختبارات الجيدة؛ سعيا لتطوير تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها استماعا وتحدثا وقراءة وكتابة وتواصليا. وتطرقت في بحثها إلى إشكال مفاده أن هناك فراغ وصعوبات جمة، معرفية ومنهاجية وعملية، في مجال بناء وإعداد الاختبارات اللغوية المعتمدة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، والتباعد الحاصل بين اعتماد الأطر المرجعية ومعايير التقويم الناظمة لتطوير الأداء اللغوي والمهارات اللغوية والتواصلية لدى الطلاب الناطقين بغير العربية وبين واقع إعداد المعلمات والمعلمين للاختبارات اللغوية كوسيلة لتطوير الأداء اللغوي وتمكين الطلبة الناطقين بغير اللغة العربية من الكفايات اللغوية والتواصلية والثقافية. وللإجابة عن هذا الإشكال ركز البحث على شقين: نظري وتطبيقي. انطلاقا من أهداف البحث وأهميته، وأهم المفاهيم المفتاحية المؤطرة له، وأنواع الاختبارات في مناهج وبرامج تعليم العربية للناطقين بغيرها ومبادئها **في الشق النظري، أما في شقه التطبيقي فقد** اعتمد البحث على دراسة عينة من نماذج الاختبارات اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وكان الهدف من القراءة التحليلية لعينة الاختبارات هو مساءلة ممارسة المعلمين والمعلمات في كيفية إعداد الاختبارات ورصد مظاهر الصعوبات لديهم، ومدى استثمار نتائج الاختبارات تدريسا وتعلما وتقويما ودعما. ثم قدم البحث مجموعة من **المقترحات والبدائل العملية** في ضوء المعايير والمستويات المرجعية المعتمدة للمساهمة في الارتقاء بكفاءة الاختبارات اللغوية وجودتها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلمها، منها:

- الإطار المرجعي لاختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها ومكوناته.
-نموذج شبكة لاستثمار عناصر الإجابة وسلم التنقيط خاص باختبار المنتصف.
-نموذج شبكة لاستثمار عناصر الإجابة وسلم التنقيط خاص بالامتحان النهائي.

وجاء الفصل السادس والأخير ببحث تحت عنوان **تقويم برامج اللغة العربية للناطقين بغيرها للدكتور المخضرم صالح محمد النصيرات،** الذي قضى شطر حياته الأول في الولايات المتحدة والثاني في البلاد العربية، نشر حلالها مجموعة من الكتب في تعليم العربية للناطقين بغيرها والتربية والتطوير المهني والتدريب. وقد تعرّض في بحثه لعدد من المبادىء التي تخص تقويم برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من حيث مسوغاته وأهدافه وأدواته والنتائج المترتبة عليه. وقد استعرض عددا من الدراسات السابقة بالنقد والتحليل. كما تناول الباحث عملية تقويم برامج اللغة العربية والإجراءات المتبعة من حيث اختيار فريق التقويم بحيث يكون الاختيار مبنيا على معايير محددة. بالإضافة إلى تقويم الاحتياجات للتعرف على الجوانب التي يجب تقويمها في البرنامج. وتم أيضا تحديد مصادر المعلومات حيث تمت الإشارة إلى المعلمين والطلاب وأولياء الأمور والإدارة؛ فهذه مصادر مهمة لا بد من التعامل معها وجمع المعلومات الضرورية حول البرنامج. وبين الباحث أهمية اختيار أدوات موضوعية لجمع المعلومات من تلك المصادر. حيث نوقشت مزايا وسلبيات كل أداة كالمقابلة والاستبانة والمجموعات المركزة وغيرها. وقد تطرق الباحث كذلك إلى أهمية اعتماد التقويم على معايير واضحة تخص جوانب التقويم كالمعلم و المهارات المطلوب تعليمها والمنهاج المعتمد في التعليم. ومن القضايا التي ناقشها البحث معايير الجودة من أجل التأكد من أن البرنامج يعتمد تلك المعايير للوصول إلى مستوى عال من الأداء. بالإضافة إلى طبيعة التقرير النهائي للتقويم ومحتوى التقرير ليصل إلى أصحاب القرار. وفي النهاية قدّم الباحث عددا من التوصيات والاقتراحات.

ونسأل الله في علاه أن يجعل هذا الكتاب في ميزان حسنات مُعديه ومؤلفيه والعاملين عليه وقارئيه إلى يوم الّدين. اللهم آمين.

المحرر

خالد حسين ابو عمشة

التعريف بالباحثين

د. خالد حسين أحمد أبو عمشة / فلسطين

أستاذ اللسانيات التطبيقية المشارك

دكتوراة الفلسفة في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها للناطقين بغيرها، ودكتوراة ثانية في الدراسات اللغوية (اللسانيات التطبيقية: نظريات اكتساب اللغة الثانية). يشغل منصب المدير الأكاديمي لمعهد قاصد – عمان – الأردن، منذ أكثر من عقد ونصف من الزمان إلى تاريخه، وهو كذلك مستشار أمدإيست لبرامج اللغة العربية في الشرق الأوسط، والمدير التنفيذي لبرنامج الدراسات العربية بالخارج(CASA) الأردن، وقد عمل أستاذاً زائراً في جامعة بريغام يانغ في يوتا أمريكا، وعمل محاضراً للغة العربية للناطقين بغيرها لمدة عشرين سنة، ومدرّبا وخبيرا لها في جامعات ومعاهد ماليزيا والسعودية والأردن والولايات المتحدة والإيسسكو والألسكو. وهو عضو في لجان متعددة محلية وإقليمية وعالمية لتأليف سلاسل العربية للناطقين بغيرها. شارك في إعداد أكثر من عشر سلاسل في تعليم العربية للناطقين بغيرها للصغار والكبار، ودرّب في عشرات الدورات التدريبية في تأهيل معلمي العربية للناطقين بغيرها، وهو مؤلف مشارك لسلسلة تعليم العربية للمستوى المتميز لمطبعة جورج تاون الأمريكية. له أكثر من أربعين كتاباً في مضمار تعليم العربية للناطقين بغيرها منفرداً وبالاشتراك مع مؤلفين آخرين. وشارك في أكثر من عشرين مؤتمراً حول العالم، وله أكثر من عشرين بحثاً منشوراً في مجلات علمية محكمة. البريد الإلكتروني: abuamsha@gmail.com

د. ناجح أبو عرابي/ الأردن

يحمل درجة البكالوريوس في اللغة العربيّة والماجستير في اللغة والنحو، والدكتوراة في مناهج اللغة العربيّة وطرائق تدريسها. بدأ تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها عام ١٩٩٥–٢٠٠٧ في جامعة اليرموك محاضراً متفرّغاً فمدرساً فيها، ومحاضراً غير متفرّغ في الجامعة الأردنيّة في مركز اللغات في برنامجي اللغة العربيّة للناطقين بغيرها ومساقي اللغة العربيّة لطلاب الجامعة، وفي قسم المناهج في كليّة التّربية. انتدب إلى جامعة اليرموك محاضراً زائراً في برنامج اللغة العربيّة –جامعة فرجينيا ثلاثة أعوام ٢٠٠٠–٢٠٠٣. يعمل منذ عام ٢٠٠٧ إلى الآن مديراً لبرامج اللغة العربيّة في CIEE (المجلس

العالميّ الأمريكيّ للبرامج الدّوليّة). شارك باحثاً ومتدرّباً ومدرّباً في العديد من ورشات العمل والمؤتمرات والدّورات التدريبيّة محليّاً وعربيّاً ودوليّاً. وشارك، كذلك، في تأليف المناهج والموادّ التعليميّة في جامعة اليرموك، وفرجينيا، وCIEE، وبرنامج اللغة العربيّة الصيفيّ في معهد مونتيري - كاليفورنيا، والجامعة الألمانيّة الأردنيّة. ممتحِن ومقيّم معتمد في OPI وOPIc وAAPPLمن ACTFL، ويعمل مستشاراً لضبط الجودة في اختبار AAPPL في اللغة العربيّة.

د. السيد عزت أبو الوفا/ مصر

أستاذ اللغة العربية وآدابها المساعد

ماجستير ودكتوراة في الأدب العربي الحديث - رئيس قسم اللغة العربية والماجستير الأسبق بجامعة الكويت الدولية بقيرغيزستان، يعمل حاليا أستاذا بجامعة قيرغيزستان الإسلامية، وأستاذا في جامعة العلوم الإنسانية - بشكيك - والمشرف الأكاديمي للمركز القيرغيزي العربي بجامعة العلوم الإنسانية ، مدرّب أكاديمي تربوي وتعليمي، مصمم ومخطط برامج تدريبية، محرر أدبي ولغوي، مؤلف للعديد من كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها، منها: سلسلة «شمس العربية » لتعليم العربية للناطقين بغيرها (٥ كتب) -الحوار رؤية تربوية تعليمية للناطقين بغير العربية -تنمية الحصيلة اللغوية للناطقين بغير العربية-العربية الحياتية للناطقين بغير العربية-الأدب الجاهلي (بالاشتراك) للناطقين بغير العربية-الأدب الإسلامي والأموي لناطقين بغير العربية (بالاشتراك)- البلاغة للناطقين بغير العربية (علم البيان) مدخل تطبيقي تربوي(تحت الطبع).

أحمد نواف الرهبان/ سوريا

باحث وخبير متخصص في اللغويات التطبيقية، عضو هيئة تعليمية في جامعة دمشق في المعهد العالي للغات، ومحاضر سابق في جامعة مرمرة بتركيا، يعمل حالياً مديراً للإشراف الأكاديمي في مؤسسة مناهج العالمية، ومشرفاً أكاديمياً في أكاديمية إسطنبول، له العديد من الكتب والأبحاث المتعلقة في تعليم العربية للناطقين بغيرها،

مشارك في أكثر من سلسلة تعليمية من أهمها مفتاح العربية. شارك في العديد من المؤتمرات والندوات والدَّورات التَّدريبيّة.

د. فاطمة الحسيني/ المغرب

الدكتوراه تخصص تعميق التكوين الديداكتيكي للفصحى والرفع من مردودية البحث العلمي. شعبة ديداكتيك اللغة العربية. كلية علوم التربية، الرباط. حاصلة على التأهيل الجامعي لتوجيه أعمال البحوث والإشراف عليها وإنجازها، جامعة الحسن الثاني، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، المحمدية. تدريب مهني أكاديمي في مجال تنظيم الامتحانات المدرسية والإشهادية بمركز cito هولاندا ومركز الامتحانات باريس. مشاركة في مؤتمرات دولية عربية وفي تكوين أساتذة اللغة العربية للناطقين بغيرها داخل المغرب وخارجه في مجالات التعليم والتعلم والتقويم. مديرة بيداغوجية سابقا بمعهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالرباط، وأستاذة مكونة ومؤطرة في ماجستير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مناهج تعليم اللغة العربية للأجانب وفي التقويم وإعداد الاختبارات اللغوية، جامعة محمد الخامس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط. مشرفة على تأطير بحوث نهاية التكوين بمركز تكوين مفتشي التعليم بالرباط، ومشاركة في مناقشة أطاريح دكتوراه بجامعة محمد الخامس، الرباط. عضو فريق تأليف الكتب المدرسية، منسقة برنامج تعليم اللغة العربية عن بعد بالرباط. لها عدة أعمال منشورة في المناهج والديداكتيك والتقويم.

د. صالح محمد النصيرات/ الولايات المتحدة

الدكتوراه في مناهج وطرائق تدريس اللغات من معهد فرجنيا للتقنية وجامعة فرجنيا الحكومية في عام ١٩٩٩. وكان قد حصل على درجة الماجستير في علم اللغة من جامعة ستوني بروك في نيويورك. وهو حاصل على درجة البكالوريوس في اللغة العربية من الجامعة الأردنية.

وخلال مسيرته الأكاديمية عمل الدكتور نصيرات في عدد من الجامعات العربية والأمريكية. فقد عمل محاضرا في جامعة الملك سعود بالرياض لعشر سنوات ومعهد

العلوم الإسلامية والعربية في أمريكا وجامعة ميريلاند وكلية فرجنيا وكذلك جامعة زايد في الإمارات العربية المتحدة والجامعة الأردنية في عمان. كما عمل مديرا لمدرسة في منطقة واشنطن ومشرفا تربويا ورئيسا لقسم اللغة العربية في مدارس الاتحاد في دبي. ويعمل الآن نائبا لمدير المركز الوطني لتطوير المناهج في المملكة الأردنية الهاشمية.

وخلال عمله قام بتدريب مئات المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية والإمارات العربية المتحدة وقطر والأردن. وقد نشر عددا من البحوث حول طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها وكذلك المحتوى الثقافي لكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. كما نشر بحوثا حول القرآن الكريم والعلوم العربية والإسلامية. كما نشر مجموعة من الكتب حول تدريب المعلمين ودليل المدرب وطرائق تدريس العربية والتواصل الإنساني باللغة العربية.

الفصل الأول

التقويم اللغوي

أسسه ومنطلقاته ومصطلحاته الأساسية
القياس والتقويم والتقييم والتشخيص
وأبرز قضاياه في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها

د. خالد حسين أبو عمشة
أستاذ اللسانيات التطبيقية المشارك
أستاذ زائر في جامعة بريغام يانغ الأمريكية
المدير الأكاديمي/ معهد قاصد
مستشار برامج اللغة العربية في الشرق الأوسط لـِ Amideast
مدير برنامج الدراسات الخارجية (CASA)
خبير العربية للناطقين بغيرها في الإيسيسكو والألسكو في الأمم المتحدة
ومدرب معتمد في برنامج المتمم/ فرنسا

الملخص

تفتقر المكتبة العربية في مجال التقويم اللغوي إلى الدراسات المتخصصة في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها على أهميته؛ إذ هو بمثابة خويطة الطريق نحو مساعدتنا في معرفة النجاح في التدريس وتقديره، وتلبية التوقعات، وتشخيص المشكلات، وتحديد نقاط الضعف، وتبيّن مواطن القوة، ومدى حاجة المؤسسة إلى التعديل والتحسين والتطوير والتدريب، واستشراف المستقبل، من هنا يروم هذا البحث أن يكون أساساً للعاملين في مضمار العربية للناطقين بغيرها في مجال التقويم اللغوي في فصول تعليم العربية للناطقين بغيرها، حيث ستتوقف هذه الدراسة عند أهم المصطلحات المستخدمة في التقويم اللغوي: التشخيص والقياس والتقييم والتقويم والتفريق بينها، والتقويم الواقعي، وأهمية التقويم وأهدافه، ومبادىء في التقويم اللغوي في برامج العربية للناطقين بغيرها، وأنواع التقويم، وأبرز التقويمات المستخدمة في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها وفصولها، وأدوات التقويم، وبطاقة تقويم المعلّم والمتعلم، وكفايات المقوم، وتطبيقات التقويم، والتغذية الراجعة، والانعكاسية الإيجابية، والتقويم الذاتي وتقويم المدرس للدارس، وما يستطيع الدارس القيام به Can Do List، وتوصيفات قوائم الـ CAN Do بحسب الإطار الأوروبي CEFR، ومستقبل التقويم اللغوي، وملف الطالب، والتقويم الحاسوبي، ومؤشرات الأداء. لعل المدرس يتوسل من خلالها إلى تحسين عملية التعلم والتعليم.

المقدمة

يعاني مجال التقويم اللغوي في مضمار تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من نقص شديد وشح واضح، وندرة كبيرة على مستوى الأبحاث والدراسات العلمية وأطاريح الدراسات العليا- على الرغم من أهميته وضرورته في توجيه بوصلة هذا العلم الناشئ من منطلق أن كل عمل إنساني يحتاج إلى تأمل وتدبر قبل القيام به وفي أثناء القيام به وبعد القيام به كل ذلك على الرغم من الثورة التي شهدها مجال التقويم اللغوي في تعليم اللغات الأجنبية إذ أصبح علماً قائماً بذاته، له مجالات متعددة، وآفاق مختلفة بدءاً من تقويم الأهداف مروراً بتقويم المحتوى والمنهج تعريجاً على تقويم طرائق التدريس،

وصولاً إلى تقويم المتعلّم والمعلّم والمؤسسة التعليمية ككل، جاء في (الإطار الأوربي، ٢٠١٦) في برنامج اللغة هناك أشياء عديدة من الأشياء التي تقيم غير كفاءة المتعلم، وهذه الأشياء قد تتضمن فعالية أساليب معينة، أو مواد تعليمية، ونوعية الخطاب المنتج في البرنامج اللغوي وجدواه، ورضا المعلم والمتعلم، وفعالية التدريس، وما إلى ذلك.

تحقيق القول في بعض المصطلحات الأساسية

القياس

القياس لغة: جاء في لسان العرب قِسْتُ الشَّيءَ بالشَّيْءِ أَقِيْسُه قَيْساً وقِياساً: أي قَدَّرْتُه على مثاله، وهو داخِل في التركيبَيْن الواوِيّ واليائيّ. وهو يَقْتاسُ الشيء بغيره أَي يَقِيسُه به، ويَقْتاس بأَبيه اقْتِياساً أَي يسْلك سبيله ويَقتدي به. ويعدّ استخدام مصطلح القياس من المصطلحات المحدثة في عملية التقويم وذلك تأثراً بمصطلح Measurement الإنجليزي الشائع في عملية التقويم، ويلاحظ مما ورد لدى ابن منظور في اللسان أن القياس يرتبط من الناحية اللغوية بالتقدير، أي تقدير الشيء بشيء مثله أو يشبهه تماماً. وترتبط عملية القياس كما هي متداولة في علوم الحساب بتعيين مرجع عددي أو كمي للشيء الذي نريد قياسه، كالسنتمر، والغرام والنسمة وغيرها.

القياس اصطلاحاً:

أمّا تعريف القياس اصطلاحاً فقد عرفه الناشف الوارد في (الراشد، ٢٠٠٠) بأنه تعيين أرقام للأشياء والحوادث حسب قواعد معينة، وهو بهذا يشمل استخدام عمليات معينة حسب قواعد معينة تمكن من إعطاء القيمة لأداء الشخص. وقريب من هذا ما ورد لدى كامبل إذ عرفه بأنه تمثيل الصفات أو الخصائص في أرقام، وأضاف بلوم أن القياس يبحث بشكل عام عن خصائص موجودة لدى الأفراد مهما تنوعت خلفياتهم الاجتماعية والجنسية يمكن قياسها بنفس الطرق والوسائل وفي أوقات وأمكنة مختلفة. ويلاحظ بناء على ذلك أن استخدام القياس استخدام واسع في علمي التربية وعلم النفس ولا يعبر تماماً عن المصطلح الإنجليزي، وهو أقرب ما يكون لعلوم الحساب والرياضيات. ويعرفه (علام، ١٩٩٩) بأنه يشير إلى الجوانب الكمية التي تصف خاصة أو سمة معينة مثل ارتفاع سائل أو حجم كرة أو ضغط غازي، الاستعداد اللفظي لطفل

أو التحصيل الدراسي لطالب، كما يشير إلى كمية المعلومات، وترتيبها وتنظيمها، كذلك نتيجة هذه العملية. فلا يتضمن القياس هنا عملية إصدار للحكم على السلوك أو السمة المقاسة؛ وبالتالي فهو أقرب إلى التقييم منه إلى التقويم.

التشخيص

التشخيص لغة: التشخيص لغة من الشّخص، وهو سواد الإنسان إذا رأيته من بعيد، وكل شيء رأيت جسمه من بعيد فقد رأيت شخصه. ويقال شخص الجرح إذا ورم، وأضاف ابن منظور: وشخص بصر فلاناً: إذا فتح عينه ولم يطرف، وشخوص البصر ارتفاع الأجفان إلى فوق، وفي المعجم الوسيط: الشخص كل جسم له ارتفاع وظهور، وغلب على الإنسان، وشخص النجم إذا طلع، وشخص الشيء إذا عيّنه ومنه تشخيص الأمراض عند الأطباء. ويمكن الاستنتاج بأن المعنى اللغوي يدل على الارتفاع والوضوح والظهور.

التشخيص اصطلاحاً: ينبغي أن أشير إلى أن هذا المصطلح من المصطلحات المستحدثة في مجال التقويم اللغوين ويقابل في اللغة الإنجليزية مصطلح Diagnosis، وترى (الفتلاوي، 2006) المراد بالتشخيص في العلوم اللغوية هو تحديد مظاهر القوة ومواطن الضعف في الخاصية أو السمة أو الظاهرة وفق ما تم تقديره أو قياسه.

التقييم

التقييم لغةً: يحاول كثير من الباحثين التفريق بين التقييم والتقويم لغة واصطلاحاً، ويميل كثيرون بالاستناد إلى بعض المقولات اللغوية المبثوثة في المعاجم العربية إلى التفريق بينهما في اللغة قبل الاصطلاح، في جعل التقييم من قيَّم الشي أي أعطاه قيمة كما جاء عند ابن منظور، والتقويم بمعنى إصلاح اعوجاج الشيء، وبذلك فهو سابق للتقويم الذي يأتي بمعنى أزال اعوجاجه. وفي حقيقة الأمر فإن التقييم يأتي بمعنى إعطاء القيمة للشيء فقط في حين أن الأصل الثلاثي الواوي يضيف إلى ذلك إصلاح الاعوجاج كما سيأتي بنا.

التقييم اصطلاحاً:

تعرف الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد (٢٠٠٩) التقييم بأنه عملية قياس الأداء مقارنة بمحكات أو معايير محددة. وتشير إلى أنه يطبق في سياقين مختلفين: فالمعنى الأولى للمصطلح مرتبط بتقييم أداء الطلاب في الاختبارات أو الامتحانات أو غيرها من المهام لقياس تحقيق نواتج التعلم المستهدفة؛ والثاني مرتبط بقياس جودة أداء العناصر داخل إطار المؤسسة التعليمية.

التقويم

التقويم لغةً: من الجذر ق و م، ورد في اللسان قوَّم الشيء: أقمته أي أزلتُ عِوَجَه؛ وهو بمعنى استقام، والاستقامة هي اعتدال الشيء واستواؤه، وفي الحديث: قالوا يا رسول الله لو قوَّمْتَ لنا، فقال: الله هو المُقَوِّم، أي لو سَعَّرْت لنا، وهو من قيمة الشيء، أي حَدَّدْت لنا قيمتها. وبذلك يعني التقويم لغة، أولاً: إعطاء القيمة للشيء وتقديره، وثانياً: تعديله وإصلاح اعوجاجه؛ وبذلك يكون أعم وأشمل من التقييم الذي جاء في المعجمات العربية بمعنى إعطاء القيمة فقط. ونخلص إلى أن التقويم يشتمل على التعديل والتطوير والتحسين.

التقويم اصطلاحاً

تعرف الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد (٢٠٠٩) التقويم بأنه عملية تقدير الأداء وإعطاء قيمة لنشاط أو مرافق معينة. وأن مصطلح «التقويم» يستخدم أحيانا بالتبادل مع مصطلح «التقييم» ولكن معناه مختلف قليلاً حيث يرتبط التقويم بالقرارات المتعلقة بجودة أو قيمة الشيء المعني. ويمكن أن يكون عنصر «إعطاء القيمة» مفتوحا وأكثر تأويلا من التقييم الذي يرتبط عادة بقياس الأداء بالنسبة لمعايير ثابتة ومحددة سلفا. ويعرف التقويم بأنه الحكم على قيمة الشيء وتقديره لتقويمه. كما يعرف بأنه عملية إصدار حكم على قيمة الأشياء أو الموضوعات أو المواقف أو الأشخاص، اعتماداً على معايير أو محكات محددة. ويستخدم الطرق والمقاييس للحكم على تعلم المتعلمات أو وضع الدرجات والتقارير. وهو يمثل جزءاً لا يتجزأ من عملية التعلم ومقوماً أساسياً من مقوماتها، وهو جزء مهم جداً في تصميم المقرر الدراسي. ومن تعريفاته المعتبرة الواردة لدى (مدكور، ٢٠١٠).

- يعرف بلوم التقويم بأنه «مجموعة منظمة من الأدلة التي تبين فيما إذا جرت بالفعل تغيرات على مجموعة المتعلمين، مع تحديد مقدار أو درجة ذلك التغير على المتعلم بمفرده.
- ويعرفه ثورندايك بقوله: عملية متكاملة يتم فيها تحديد أهداف جانب من جوانب التربية، وتقدير الدرجة التي يتم فيها تحقيق هذه الأهداف.
- ويعرفه ساندرز: التقويم هو تحديد قيمة شيء ما، ويتضمن ذلك الحصول على معلومات تستخدم للحكم على قيمة برنامج أو هدف أو طريقة أو نتيجة أو استعمال ممكن لطرق بديلة تم تصميمها لتحقيق أهداف خاصة.
- ويعرفه الدمرداش بأنه: التقويم هو تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها بحيث يكون عوناً لنا على تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العملية التعليمية ورفع مستواها ومساعدتها على تحقيق أهدافها.
- ويعرفه مدكور وزملاؤه بأنه: مجموع الإجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات خاصة بفرد أو بمشروع أو بظاهرة ودراسة هذه البيانات بأسلوب علمي للتأكد من مدى تحقيق أهداف محددة سلفاً من أجل اتخاذ قرارات معينة.

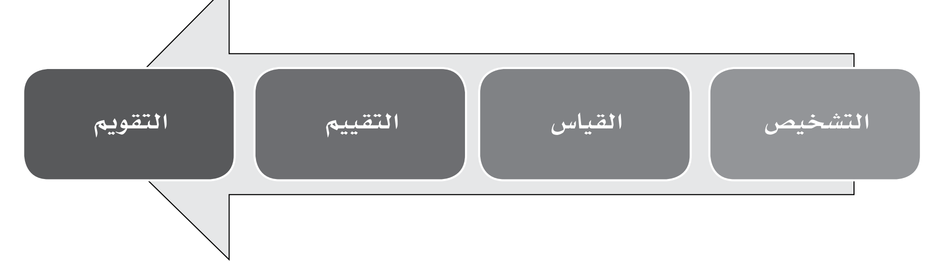
ويعرف (جابر، ٢٠٠٢) التقويم بأنه عملية تفسير معلومات التقييم وإصدار أحكام عليها، وبيانات التقييم في ذاتها ليست رديئة أو جيدة، إنها ببساطة تعكس ما يجري في حجرة الدراسة، وتصبح هذه المعلومات ذات معنى حين تقرر فحسب أنها تعكس شيئاً نقيمه ونثمنه، مثل إجادة تلميذ للقسمة المطولة ومدى إتقانه لها، والسؤال المفتاحية في التقويم هو: هل يتعلم التلاميذ ما نريدهم أن يتعلموه.

وعليه، يمكن القول بأن التقويم يشتمل على ما يلي:

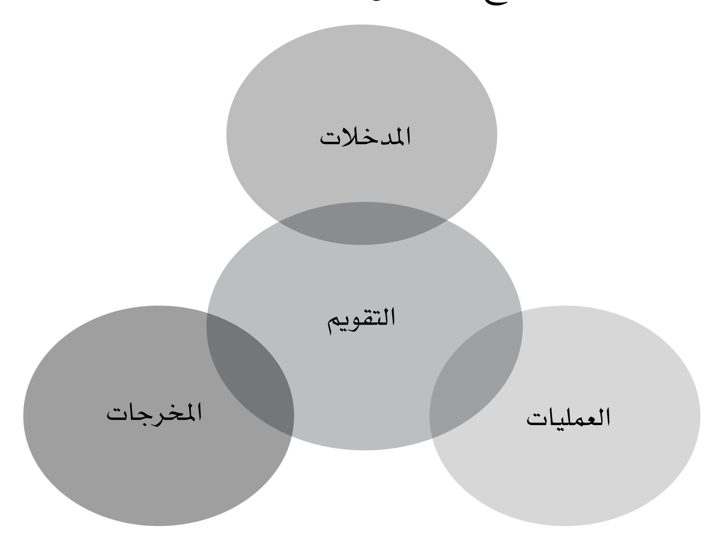
- تحديد هدف أو مجموعة من الأهداف التي نروم تحقيقها.
- مراقبة الخطوات التي قمنا بها من أجل تحقيق الأهداف المرسومة قبل العملية وفي أثنائها وبعدها.

- تشخيص الحالة واقتراح حلول أو رؤى تطويرية في ضوء الأهداف المحددة عبر تحديد الإيجابيات والسلبيات التي مرت بها العمليات الساعية لتحقيق الأهداف.
- اتخاذ القرارات المناسبة للتعديل والتغيير والتطوير لتعديل مسار العملية التعليمية.

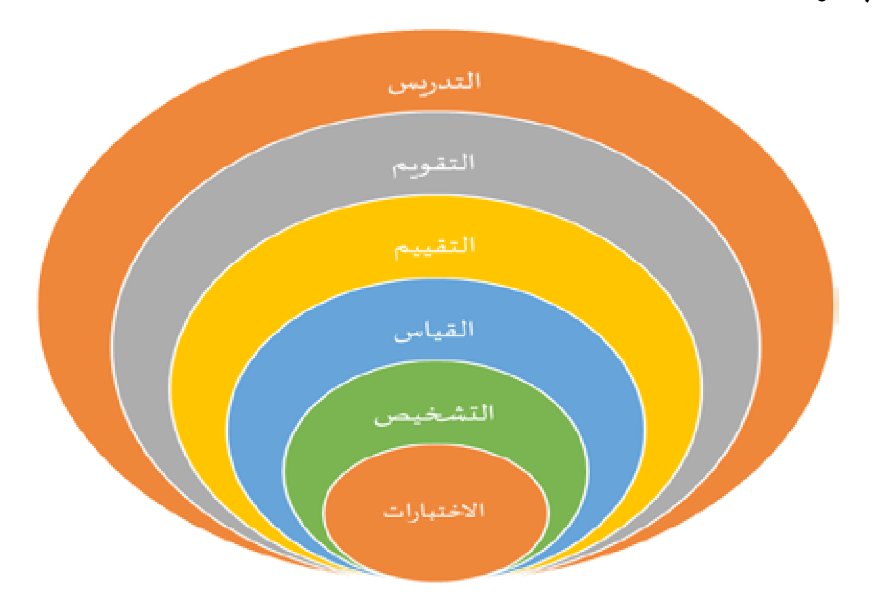
نخلص مما سبق في دراسة المصطلحات السابقة بين اللغة والاصطلاح أن القياس يشير إلى الخصائص الموجودة لدى الأفراد كالذكاء والقدرات الفكرية والحركية، فيشير إلى مقدار ما يعطي من قيم لهذه السمات في وقت معين، وبذلك فإنه لا يشمل التقييم والتقويم، والتقويم أعم وأشمل من التقييم الذي جاء في المعجمات العربية بمعنى إعطاء القيمة فقط فيما زاد التقويم عليه بإصلاح اعوجاجه. وهو ما يمثله الرسم البياني الآتي:



أما إذا ربطنا التقويم اللغوي بالنظام التعليمي، فإن هذا الرسم يوضح هذه العلاقة دون مزيد من الكلمات والشرح والتفصيل:



وهذا الرسم البياني يبين العلاقة بين عملية التدريس نفسها وعملية التقويم برمتها عبر مراحلها المختلفة:



التقويم الواقعي

يرتكز التقويم التقليدي بحسب (الثوابية، ٢٠٠٤) على الاختبارات بمختلف صورها، ويعطى مرة واحدة أو عدة مرات في العام الدراسي بغرض الحصول على معلومات عن تحصيل الطلبة لتقديمها لأولياء الأمور وغيرهم من المعنيين، ومثل هذا التقويم لا يؤثر بصورة إيجابية في التعليم؛ لأنه يقيس مهارات ومفاهيم بسيطة يتم التعبير عنها بأرقام لا تقدم معلومات ذات قيمة عن تعلم الدارس، ولا يمكن من خلالها تحديد نتاجات التعلم التي أتقنها الطلبة، والطلبة في التقويم التقليدي هم محور التقويم ولكنهم لا يشاركون في تقويم أنفسهم، ونتيجة للتطور أصبح مفهوم التقويم أكثر شمولاً، وأصبح للطالب دور مهم فيه، ونظرًا لأن التقويم يأخذ بعين الاعتبار مشاركة المجتمع وأولياء الأمور ومراقبة تعلم الطلاب وتعليمهم وفهم احتياجاتهم ومواطن القوة لديهم، فإن ذلك يتطلب إستراتيجيات متنوعة للتقويم ونماذج وأدوات للحصول على المعلومات، كما ستأتي به الدراسة، وبالتالي فإن وجود نمط واحد من التقويم لا يكفي للقيام بهذا الدور المتعدد الجوانب.

ومن هنا يأتي الاهتمام والتركيز على التقويم الواقعي الذي يعدّ مبادئ التقويم الحديثة، وهو التقويم الذي يعكس إنجازات الدارس - بوصفه أهم أركان العملية التعلمية التعليمية مع عدم إغفالنا لجوانب التقويم الأخرى - ويقيمها ويقومها في مواقف حقيقية. فالتقويم الواقعي يبدو كأنه مهمات تعليمية ونشاطات دراسية وليست اختبارات تحصيلية. ومن سمات هذا التقويم أنه لم يعد يرتكز أو يهتم بقياس التحصيل الدراسي بل تعداه إلى أمور أخرى كثيرة إذ يهدف التقويم الواقعي إلى:

- تطوير المهارات الحياتية الحقيقية باللغة الهدف.
- تنمية المهارات العقلية العليا في اللغة الهدف.
- تنمية الأفكار والاستجابات الخلاقة والجديدة باللغة الهدف.
- التركيز على العمليات والمنتج في عملية التعلم.
- تنمية مهارات متعددة ضمن مشروع متكامل.
- تعزيز قدرة الطالب على التقويم الذاتي.
- جمع البيانات التي تبين درجة تحقيق المتعلمين لنتاجات التعلم.
- استخدام إستراتيجيات وأدوات تقويم متعددة لقياس الجوانب المتنوعة في شخصية المتعلم.

كل ذلك سعياً وراء ما يسمى بالتفكير التأملي لكل من له علاقة بالعملية التعلمية التعليمية الذي يساعد على تحليل الموقف ونقده وإعادة بنائه.

ومن أهم الفروق بين التقويم التقليدي والتقويم الواقعي:

التقويم التقليدي	التقويم الواقعي
غالباً ما يكون أداؤه فرديا	يمكن أن يكون فردياً أو ثنائياً أو جماعياً
يأتي على شكل اختبارات وعلامات	يقوم على المهمات والمشاريع وحل المشكلات
يقوم على تذكر المعلومات	يقوم على تطبيق المعلومات وممارستها
توظيف مهارات التفكير الدنيا وقليل من العليا	توظيف المهارات العليا على الدوام

أهمية التقويم وأهدافه

يعد التقويم في برامج تعليم اللغات الأجنبية عموماً وتعليم العربية خصوصاً كالبوصلة التي توجه الشخص نحو المسار الصحيح، وهو بشكل عام يساعد في جوانب متعددة، من أبرزها:

- تصنيف المتعلمين وتحديد مستوياتهم قبل دخولهم البرامج اللغوية وفق أحد المرجعيات المعتمدة كمعايير المجلس الأمريكي أو الإطار المرجعي الأوربي أو مرجعية المؤسسة المحلية الخاصة.
- توجيه الدارس نحو البرنامج المناسب له في ضوء تحليل حاجاته إذ تتوافر برامج مختلفة، منها اللغة العربية الفصحى والعربية الكلاسيكية والعربية لأغراض خاصة وغيرها.
- تقديم تغذية راجعة للمتعلمين بالنسبة لتقدمهم بشكل أسبوعي أو شهري أو فصلي بحسب المؤسسة التي ينتمي إليها الدّارس.
- قياس تحصيل الدارسين في نهاية كل فصل دراسي وتعرّف مواطن القوة والضعف، فنعزز الأولى ونعالج الثانية.
- قياس كفاءة الدارس اللغوية في المهارات كلها أو في بعضها بحسب رغبة الدارس في نهاية كل فصل دراسي ومقارنتها بالتوقعات المرسومة من المستوى الدراسي.
- مراجعة البرنامج الدراسي بصورته الكلية وأهدافه العامة وتوزيع المستويات اللغوية والتوقعات المرسومة لكل مستوى دراسي في ضوء نتائج التقويم الفصلية.
- مراجعة المادة الدراسية والمناهج المقررة في ضوء النتائج التي حصلنا عليها من عملية التقويم؛ فنقوم بتسهيلها إن كانت يسيرة، وتعقيدها إن كانت سهلة.
- نشر النتائج العامة للتقويم لكي تكون حافزاً على العمل والمراجعة والتطوير، وهو أمر من شأنه أن يحفز العاملين ويدفعهم نحو مزيد من بذل الجهود والعمل الدؤوب.

- تساعد عملية التقويم المستمر على اتخاذ القرارات الصائبة والسليمة إدارياً وتعليمياً ومراجعة وتطويراً.

ويمكن تلخيص أهمية التقويم وأهدافه في تشجيع عملية التعلّم البنائي، والاستناد إلى مرجعية واضحة وعلمية في عملية اتخاذ القرارات، وبالتالي تحسين عملية التعلّم والتعليم في مجملها.

مبادئ في التقويم اللغوي في برامج العربية للناطقين بغيرها

للتقويم السلس والسليم مبادئ عامة يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها، بغض النظر عن نوع وسيلة التقويم، وقد قدم (أبو عمشة، ٢٠١٨: ١٨٢) أربعة من هذه المبادئ يجب أن يؤخذ بها كأولويات لدى وضع التقويمات اللغوية واستخدامها.

العمليّة:

- التقويم الجيد يكون عملياً، وضمن الموارد المتاحة، والوقت المتوفر، وسهولة الإدارة والتنفيذ، فالاختبار الذي يستغرق وقتاً طويلاً في إعداده ليس عملياً، والاختبار الذي يستغرق ساعات طويلة في أخذه ليس عملياً، والاختبار الفردي لفصل فيه مئة طالب ليس عملياً، والاختيار الذي يحتاج من المتعلم دقائق في تنفيذه وساعات من المعلم في إعداده ليس عملياً، الاختبار العملي هو الذي يمكن المقاربة فيه بين الوقت في إعداده، والوقت في تنفيذه، والهدف من وضعه، والاستفادة من مخرجاته.

الموثوقية:

- الاختبار الدقيق يكون ثابتاً وموثوقاً. ومن المظاهر التي ترتبط بموثوقية الاختبار: بنية الاختبار نفسه، وإدارة الاختبار، وأخذ الاختبار، ونتائج الاختبار التي يجب أن تتساوى ظروفها وأحوالها وأوضاعها مع جميع آخذي الاختبار، فعلى سبيل المثال، لو تم تطبيق الاختبار في غرفة صفية، لخمسين دارساً، وعانى هؤلاء الذين يجلسون بجوار الشبابيك على الشارع الرئيسي من

إزعاج ضجيج السيارات مما صعب عليهم الاستماع الجيد لعناصر الاختبار، يمكن القول عندئذ بأن موثوقية الاختبار غير متحققة في إدارته وتنظيمه لدى الجميع، وهكذا الأمر في واضع الاختبار في خبرته وراحته من تعبه واهتمامه وتحيزه من عدمه يمكن أن تلعب دوراً في المصداقية والموثوقية، وكلما حرصنا على ضبط هذه العناصر كان الاختبار موثوقاً وثابتاً.

الصلاحية:

- تتمثل الصلاحية في أقصر العبارات في: هل يقيس الاختبار ما وُضع لأجله؟ وعليه هناك ثلاثة أنواع من التأكيدات المهمة عليك بصفتك واضعاً للاختبار، وهي: صلاحية المحتوى والصلاحية الظاهرية وصلاحية التركيب.
- صلاحية المحتوى: وعادة ما يمكنك أن تحدد صلاحية المحتوى بشكل عام عبر ملاحظة الإنجاز والتحصيل الذي تحاول قياسه. فإذا كنت تريد قياس قدرة المتعلم على إنتاج السؤال والجواب في اللغة العربية، فقدم له موقفاً حوارياً على شكل مقابلة أو موقف تمثيلي يتمثل في سياق حقيقي يحقق صلاحية المحتوى.
- الصلاحية الظاهرية: الصلاحية الظاهرية هي مفهوم مرتبط بشكل وثيق بصلاحية المحتوى التي تسأل: هل يبدو الامتحان ظاهريا من منظور المتعلمين بأنه يختبر ما وُضع لاختباره؟" وغالبا ما يتم إدراك الصلاحية الظاهرة من خلال المحتوى، فإذا كان الاختبار يفحص المحتوى الحقيقي لما حققه أو يتوقع الطلاب تحقيقه فإنه سيتم ملاحظة الصلاحية الظاهرية.
- صلاحية البنية: إحدى الطرق للنظر في صلاحية البنية هي من خلال السؤال: هل هذا الاختبار يتطرق حقاً إلى البنية النظرية كما تم تعريفها؟" "المهارة" هي بنية و "كفاءة التواصل" بنية و "تقدير الذات" هو أيضا بنية. يحتاج المدرّس لأن يكون راض عن أن اختبار معين هو تعريف مناسب للبنية. لنقل بأنك قد أُعطيت نهجاً لإجراء مقابلة شفوية. فتحليل نتائج المقابلة يتضمن عدة عوامل للوصول إلى النتيجة النهائية وهي: اللفظ والطلاقة والدقة القواعدية واستخدام المفردات والمناسبة اللغوية الاجتماعية. والتبرير للخمس عوامل هذه يكمن في البنية النظرية التي تعتبر هذه العوامل كمكونات رئيسية للكفاءة الشفوية. لذا، ومن ناحية أخرى، إذا طلب منك إجراء مقابلة كفاءة شفوية

واحتسبت فقط اللفظ والقواعد، فيمكنك أن تكون وبشكل مبرر متشكك حيال صلاحية البنية لمثل هذا الاختبار.

الأصالة:

- المبدأ الرابع الرئيسي في الاختبار اللغوي هو الأصالة وهو درجة التوافق \ التطابق بين خصائص مهام اختبار معين وخصائص مهام اللغة الهدف.» وبعدها يقترحان أجندة لتعريف مهام هذه اللغة الهدف وتحويلها لأسئلة امتحان صالح. وبشكل أساسي، عندما تطالب بالأصالة في سؤال اختبار معين فإنك تقول بأنها مهمة يجب أن تطبق في «العالم الحقيقي». فالعديد من أنواع عناصر الاختبار تفشل في محاكاة مهام العالم الحقيقي. فقد تكون مبتكرة أو مصطنعة من خلال محاولتها استهداف تركيب قواعدي أو عنصر مفردي. فتسلسل العناصر التي لا تربطها أي علاقة ببعضها البعض تفتقر إلى الأصالة. فليس على أحدنا أن ينظر مطولا ليجد أن فقرات القراءة الاستيعابية في اختبارات القراءة تعكس بصعوبة جزء العالم الحقيقي.
- قد تكون الأصالة موجودة في اختبار بالأشكال الآتية:
- اللغة في الاختبار تكون بسيطة \ طبيعية قدر الإمكان.
- فروع الأسئلة تكون موضوعة في سياق بدلا من أن تكون معزولة.
- مواضيع الاختبار تكون مثيرة للاهتمام وممتعة وفكاهية.
- تزويد العناصر ببعض التنظيم الموضوعي مثل سلسلة قصصية أو حلقات.
- المهام تمثل أو بشكل تقريبي تكون قريبة من مهام العالم الحقيقي.

وأضاف إليها (مذكور، ٢٠١٨):

- **الاستمرارية**: التقويم عملية مستمرة، وهي عملية تسبق عملية التعليم والتعلم وتجري في أثنائها وبعدها.
- **الاقتصادية**: التقويم الجيد هو الذي يساعد على اقتصاد الجهد والوقت والمال، ولذلك ليس من الحكمة أن نستخدم أساليب تقويم تستغرق وقتاً طويلاً، وجهداً كبيراً، ومالاً وفيراً.

- **الإنسانية**: التقويم الجيد هو الذي يراعي إنسانية الإنسان: إنسانية المدير وإنسانية الأستاذ وإنسانية الطالب، بحيث لا يبدو عقاباً أو انتقاماً لأي طرف كان بل أسلوباً للتصحيح أو التطوير. وينبغي أن يؤسس لعلاقات طيبة بين منسوبي المؤسسة الواحدة.
- **الشمولية**: التقويم الجيد هو الذي يغطي كل جوانب العملية التعليمية التعلمية، فالتقويم يجب أن يكون شاملاً للأهداف والمحتوى أو المنهج وطرائق التدريس والإدارة والدارسين والمدرسين.

وينضاف إليها:

- أن يكون التقويم ذا مغزى هدفه تطوير عملية التعلّم والتعليم وليس الحصول على نتائج فحسب، ويتطلب ذلك امتلاك رؤية كلية في عملية التقويم بدءاً من التخطيط وصولاً إلى التطوير والتحسين.
- تغطي عملية التقويم كل مناحي المؤسسة التعليمية وليس فقط الدارسين كما يشيع بين أوساط العمل التربوي، فالتقويم يبدأ بالأهداف والمقررات وطرائق والتدريس والمعلم والمتعلم والبيئة التعليمية والإدارة بكل مكوناتها إلخ.
- تعد عملية التقويم وسيلة أو أداة وليست غاية في حد ذاتها في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها. بحيث ينبغي عدم الاهتمام بشكليات التقويم إنما بجوهرة.
- تعد عملية التقويم عملية تحتاج إلى تخطيط دائم ومستمر وليست عشوائية متى احتيج إليها.
- عملية التقويم شيء أساسي يرافق العملية التعليمة التعليمية، فلا يمكن تصور عملية تعليم بل مؤسسة تعليمية دون تقويم لغوي مستمر.
- أعمال الطالب وإنجازاته ضمن المهارات اللغوية الأربعة هي محط التقويم وأساسه، وينبغي أن يكون شاملاً لكي يغطي كل جوانب المهارات اللغوية وعناصرها.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وخصائصهم التعليمية، وضرورة تنويع طرق التقويم لكي تشمل كل أنواع المتعلمين بحسب ذكاءاتهم المختلفة.

- تجنب المقارنات بين الطلبة وضرورة إرجاع النتائج إلى المواصفات أو الواصفات اللغوية للمستوى أو المهارة.
- تعد عملية التقويم أهم وسائل التطوير والتحسين والتقدم.
- تناغم عملية التدريس بعملية التقويم.

أنواع التقويم

تشيع في مجال تعليم اللغات الأجنبية الحيّة أنواع كثيرة من التقويمات اللغوية، ينبغي على مدرسي اللغات الأجنبية الإلمام بها؛ لأنها تختلف باختلاف النظرة إليها أو الهدف منها أو وقت إجرائها، وهذه قائمة بأهم هذه الأنواع منذ دخول المتعلم أو الدارس إلى المؤسسة إلى وقت تخرّجه منها:

أنواع التقويم		
بحسب	**النوع الأول**	**النوع الثاني**
وقت الإجراء	تصنيفي/ تمهيدي/ تكويني	بنائي/ ختامي
الشمولية	مكّبر	مصغّر
المعلومات والبيانات	كمّي	نوعي
القائمين عليه	داخلي	خارجي
معالجة البيانات	وصفي	تحليلي
المكان	محلي	موسّع
الهدف	فرعي	كلّي
الفلسفة	تقليدي	إجرائي
المنفذ	الطالب	القرين/ المعلم/ الإدارة

ومن أكثر هذه الأنواع تطبيقا وانتشاراً في فصول اللغات الأجنبية التقويم البنائي والتقويم الختامي، وهذه مقارنة مختصرة لهذين النوعين من التقويمين الواردة لدى **(دواني، ٢٠٠٣)**:

الموازنة بين التقويم البنائي والختامي	
التقويم البنائي (التكويني)	التقويم الختامي
- يهدف إلى التحقق من أهداف قصيرة المدى. - مستمر طوال عملية التعلم. - يهدف إلى قياس مدى الاحتفاظ في الذاكرة قصيرة المدى. - يقيس علاقات جزئية بسيطة. - يهدف إلى التأكد من مساعدة الطالب على تطوير أدائه، وتمكنه من تحقيق الأهداف، وتحسينه طوال عملية التعلم. - يترتب عليه تغيير فوري في الخطة التدريسية أو في الأهداف أو في الإجراءات.	- يهدف إلى التحقق من أهداف طويلة المدى. - يأتي في نهاية موقف التعلم. - يهدف إلى قياس مدى الاحتفاظ في الذاكرة طويلة المدى. - يقيس علاقات تراكمية متفاعلة مع الخبرات. - يهدف إلى إصدار حكم بعد الانتهاء من البرنامج التعليمي، بهدف تطويره وتحسينه. - يمكن مراعاة نتائج هذا التقويم في خطة العمل اللاحقة.

وهناك من يضيف بعض الأنواع الأخرى، كما ورد في (الإطار المرجعي الأوربي، ٢٠١٦):

تقويم معياري المرجع	تقويم معياري المحك
المباشر	غير المباشر
الأداء	المعرفة
الذاتي	الموضوعي

وينبغي التأكيد على أهمية التفريق بين نوعي التقويم معياري المرجع ومحكي المرجع، فالتقويم معياري المرجع يقوم على وضع الدارسين على الترتيب في حسن الأداء، وهو يقوم على المقارنة، أمّا التقويم محكي المرجع فهو يقيم المتعلم أو الدارس بالاستناد إلى المعايير أو الواصفات وليس بالمقارنة مع زملائه وأقرانه وقدراتهم.

أبرز التقويمات المستخدمة في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها وفصولها

- التقويم التصنيفي/ التشخيصي
- التقويم البنائي/ التكويني
- التقويم الختامي

- تقويم الكفاءة
- التقويم الكلي

ومن أبرز إستراتيجيات التقويم التكويني، وهو تقويم يجري في أثناء عملية التدريس:

- إستراتيجية السؤال والجواب.
- إستراتيجية التلخيص.
- إستراتيجية الإنتاج بأشكالها المختلفة:
  - السؤال المباشر، هل فهمتم كذا وكذا؟
  - الندوة
  - لعب الأدوار
  - القص والحكاية
  - تذكرة الخروج
  - الأركان الأربعة
  - المسابقات
  - الطالب الأستاذ

أدوات التقويم

للتقويم في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها وفصولها أدوات مختلفة وأساليب متعددة يحددها الهدف المراد تقويمه في البرنامج أو الفصل، ومن أبرز الأدوات المستخدمة في تقويم برامج تدريس اللغات الأجنبية، كلها تحاول أن تجيب عن ثلاثة أسئلة أساسية:

- ما المهارات التي أحاول إكسابها للطلبة؟
- كيف أساعد الدارسين على أن يتعلموا بشكل أسرع وأفضل وأنجع؟
- كيف أتأكد أو أطمئن إلى أن الدارسين قد تعلموها؟



ويمكن تصور هذه العملية من خلال الخطوات الآتية:

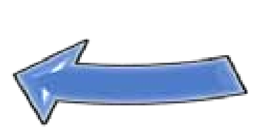
تحديد الأهداف/ المخرجات المتوقعة



إصدار الحكم/ قياس النتاجات



تصميم وإعداد المدخلات



التقويم/ قياس النتاجات بالأهداف أو المخرجات

بطاقة تقويم المعلّم

تشير بطاقة تقويم المعلم إلى مقارنة أدائه بالنسبة للمعايير، وينبغي أن يكون المدرس مطلعاً على النموذج الذي سيستخدمه المقوِّم لأن نماذج التقويمات مختلفة، وفلسفات التدريس متعددة، فينبغي أن يكون المقوِّم والمقوَّم على صفحة واحدة. وهذا نموذج من النماذج التي يمكن استخدامها في تقويم المعلم في داخل الغرفة الصفية.

استمارة تقويم المدرس

اليوم	الشهر	السنة	الفصل الدراسي	الوقت

اسم الأستاذ/ ة	

كيف ترى أداء الأستاذ في المجالات التالية:

المهارة	التقويم				
	ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول	ضعيف
التخطيط والتحضير والاستعداد للصف					
معرفته بالمحتوى وتنوع طرق التدريس					
يبني على كلام الطلاب ويفهمهم ويفهمونه					
البيئة الصفية: المادية والتدريسية					
الإدارة الصفية للفصل					
حضور الأستاذ في الصف					
لغة الأستاذ ومناسبتها لمستوى الطلاب					
نسبة كلام الأستاذ بالمقارنة مع الطلاب					
استخدام السبورة					
تعليمات التمارين/ القراءة/ الامتحان إلخ كانت واضحة					
تفعيل السؤال والجواب والمناقشة ونوعيتها					

المهارة	التقويم				
	ممتاز	جيد جداً	جيد	مقبول	ضعيف
إشراكية الطلاب في النشاطات الصفية والمساواة بينهم.					
تقويم الأستاذ للتدريس وتأمله له في أثناء الفصل					
إظهار المرونة والرغبة في العطاء					
درجة الإمتاع والإبداع في الصف					
يتابع ويسجل الحضور والغياب والنشاطات والواجبات					
تحقيق الأهداف التعليمية لهذا الصف					
انتهى الصف بإعطاء واجب لليوم التالي					

ملاحظات عامة	

بطاقة تقويم الدّارس

تشير بطاقة تقويم المتعلم إلى مقارنة أداء المتعلم بالمعايير، أو الواصفات بالنسبة للمستوى الذي يدرس فيه المتعلم، وتوفر له صورة واضحة من فهم التوقعات، وتغذية راجعة فورية، ناهيك عن منحه فرصة الاعتماد على الذات وتوجيه ذاتي وتقويم نفسه بنفسه. وهي أداة تعبر عن التوقعات الأدائية لمهمة تعليمية في مستوى بعينه بالاستناد إلى معايير ذلك المستوى. وقد أضحت هذه المؤشرات جزءاً من السلاسل التعليمية الجديدة والكتب الحديثة التي غالباً ما نرى فيها على سبيل المثال لا الحصر: يتوقع من الدارس مع نهاية هذا الدرس أو الوحدة أن يقدم نفسه بشكل مفهوم للآخرين بسلسلة من الجمل القصيرة. أو أن يسأل ويجيب عن مجموعة من الأسئلة حول نفسه وأسرته وعمله. ويمكن أن تقيس هذه المؤشرات الكتابات اليومية من مقالات ويوميات وتأملات ونقد ومشاريع ومعارض وتقديمات وعمل ثنائي وجماعي وسكتشات والعمل التطوعي وغيره مما يمكن أن ينتجه الدارسون في فصول اللغة وخارجها. ومن نماذج هذه المؤشرات أو البطاقات:

- قائمة تحقيق أو تدقيق.
- سلم التقويم الخماسي أو الثلاثي.

وهذا مثال على هذه المؤشرات:

	لا ينطبق	ضعيف	مقبول	جيد	جيد جداً	ممتاز	النتيجة
الدقة							
الطلاقة							
المفردات							
التنظيم							
اللكنة							

نموذج آخر لتقويم أداء الدارسين:

المهمة	نسبة الإنجاز		
	جزئي	نصفي	كلي
حفظ المفردات الجديدة			
تقديم نفسي			
تقديم صديقي			
البدء في الحديث			

نموذج آخر لتقويم أداء الدارسين:

المهمة	الإنجاز	
	نعم	لا
أستطيع أن أقدم نفسي للآخرين		
أستطيع أن أقدم صديقي أمام الفصل		
أستطيع أن أبدأ الحوار		
أستطيع أن أنهي الحوار		

كفايات المقوم

ينبغي أن يمتلك المقوم أي مقوم لأي جزئية من العملية التعليمية من مواصفات وكفايات، ويقصد (الثوايبة، ٢٠٠٤) بالكفايات مجموعة من الخصائص أو السمات (المهارات، والمعارف، والاتجاهات) التي تمكننا من النجاح عند تعاملنا مع الآخرين. ويعرفها آخرون بأنها مجموعة من المهارات والسلوك والمعرفة التي تحدد معايير أداء مهمة أو مهنة ما، كما يعرفها آخرون بأنها القدرات المطلوبة للقيام بدور ما في مكان ما. ويقصد بالمقوم المعلم الذي يدير العملية التربوية داخل غرفة الصف وينفذها ويطور سلسلة من الإجراءات المنظمة تساعده على التأكد من تحقيق النتاجات المخطط لها التي تسهم في تحسين عملية التعلم والتعليم وتطورها. ومن أجل تحقيق هذه الغاية لا بد للمقوم من امتلاك كفايات هي:

١. كفايات شخصية.

٢. كفايات معرفية.

الكفايات الشخصية:

- يمتلك المقوم مجموعة من الكفايات الشخصية تتضمن:
- العدالة في التقويم وعدم التحيز.
- التركيز على التقويم الذاتي وجعله جزءًا من التقويم الصفي.
- تنمية ذاته مهنيًا.
- التعامل مع المشكلات واقتراح الحلول المناسبة.
- مواكبة التطورات والتغيرات في مجال تخصصه والقدرة على التكيف معها.
- تقديم التغذية الراجعة للمعنيين بأسلوب ودي.
- إشراك الطلبة عند اختيار أدوات ومعايير التقويم والاتفاق عليها.
- تطبيق مهارات التقويم في مواقف صفية مختلفة.
- القدرة على توظيف التكنولوجيا في التقويم.

الكفايات المعرفية:

على المقوم أن يكون قادرًا على:

- معرفة فلسفة المؤسسة التعليمية وأهدافها.
- تحديد هدف التقويم بوضوح.
- تنويع إستراتيجيات التقويم وأدواتها.
- جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها.
- الاستفادة من نتائج التقويم وتوظيفها لمعالجة نقاط الضعف وإثراء نقاط القوة.
- معرفة محتوى المنهاج والكتب المدرسية المقررة للمبحث الذي يدرسه وأهدافها. وتحليل محتواها.
- معرفة حقوقه وواجباته ومسؤولياته.
- معرفة أساليب تقويم نتاجات تعلم الطلبة.
- بناء الاختبارات وتحليلها وتقديم التغذية الراجعة.

تطبيقات التقويم:

يذكر (أبو عمشة، ٢٠١٥) أنّ المجالات التي يقوّمها المدرسون تجاه الدارسين بشكل أساسي هي:

- السلوك الصفي
- المهارات
- المعرفة والإدراك المفاهيمي.
- التفكير
- الاتجاهات

السلوك الصفي:

كل المدرسين من مرحلة الروضة إلى الثانوية يهتمون بتقويم سلوك الطلبة وتصرفاتهم، لا سيما إذا أردنا تعديل سلوك الطلبة فإننا سنحتاج إلى أساليب مراقبة ذلك، وتقويم محاولات المدرس للتغيير.

المهارات:

هنالك العديد من المهارات الجسدية والتعليمية والاجتماعية والفكرية والحسابية، وهنالك أنواع عديدة من طرائق تقويمها، تختلف باختلاف الموقف والمهارة.

المعرفة والإدراك المفاهيمي:

هذا هو المجال الذي نربطه بالامتحان، وهو مجال واسع، وتستخدم فيه أساليب تقويم مختلفة لأنواع مختلفة من المعرفة، ونقصد هنا المعرفة البحتة، لكن من المهم بشكل خاص تحديد الأهداف قبل التطرق إلى أساليب التقويم.

التفكير:

أضع التفكير في خانة منفصلة على الرغم من أنّ بعض المدرسين يشيرون للتفكير كمهارة، ولكن التفكير يبدو أكثر من كونه مهارة، والتقويم قد يشتمل على اختبارات الاختيار من متعدد، وتمارين حلّ المشكلات، والشروحات الشفهية إلخ.

الاتجاهات:

من المفيد استقصاء مشاعر الطلبة تجاه بعضهم البعض ومشاعرهم تجاه مدرستهم ومادتهم التعليمية نفسها إلخ.

وبالنظر إلى مهارات اللغة العربية على وجه الخصوص؟ ما هي المهارات اللغوية الأساسية التي ينبغي أن نقيسها أو نقومها؟ وما هي المهارات الفرعية القابلة للقياس والتقويم؟ يمكن أن نقيس عشرات المهارات الأساسية والفرعية.

يمكن القول بأن هناك أربع مهارات لغوية أساسية قابلة للقياس هي:

١. مهارة الاستماع: هل يسمع الطالب جيداً؟ هل يميز بين الأصوات؟ هل يميز النبرات المختلفة؟ هل يميز التنغيمات المختلفة؟ هل يميز نغمة السؤال عن نغمة الإخبار؟ هل يميز/ س/ عن/ ص/ عن/ ز/ عن/ ث/ ؟ هل يفهم ما يسمع؟

٢. مهارة الكلام: هل يتكلم الطالب بطلاقة؟ بوضوح؟ هل يتلعثم؟ هل ينطق الأصوات نطقاً صحيحاً؟ هل ينطق / ث/ كأنها/ س/ ؟ هل ينطق/ ق، ص، ض، ظ، ط/ نطقاً صحيحاً؟ هل يستخدم المفردات المناسبة في كلامه؟

٣. مهارة القراءة: هل يفهم ما يقرأ؟ هل سرعة القراءة مقبولة؟ هل يفرز الأفكار الرئيسية عن غيرها؟ هل يفهم المفردات المقروءة؟ هل يميز الحروف بعضها من بعض؟ هل يحسن القراءة الجهرية؟ هل يحسن القراءة الصامتة؟

٤. مهارة الكتابة: هل يكتب الحروف كتابة صحيحة؟ هل خطه مقروء واضح؟ هل يكتب كلمات صحيحة؟ هل يكتب جملاً صحيحة؟ هل كتابته مفهومة؟ هل يكتب فقرة سليمة؟ هل فقرته وحيدة الفكرة؟ هل يربط جمل الفقرة بعضها ببعض؟ هل يعرف كيف يكتب مخططاً للفقرة؟ هل الترقيم سليم؟ هل النحو سليم؟ هل الإملاء سليم؟

هذه هي المهارات اللغوية الأساسية الأربع: استماع، وكلام، وقراءة، وكتابة. كلها قابلة للقياس والاختبار. وكل مهارة منها تتكون من عدة مهارات فرعية تتدرج من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب. يمكن أن نقيس المهارة الكلية، ويمكن أن نقيس جزءاً من المهارة، أي إحدى المهارات الفرعية. مثلاً، الكتابة مهارة كلية، ولكن الترقيم مهارة فرعية ضمن مهارة الكتابة. مثال آخر: الكلام مهارة كلية، ولكن وضوح نطق/ ث، ت، س، ص/ مهارة فرعية. مثال ثالث: القراءة الصامتة مهارة كلية، لكن فرز المفاهيم الرئيسية في الفقرة مهارة فرعية، وهكذا. وينظر لمزيد من التفاصيل حول هذه المهارات وغيرها (غولييه، ٢٠٠٩).

الاختبارات بأنواعها

تعد الاختبارات قلب التقويم وجوهره بل إنها لدى بعض المعلمين والباحثين الوتد وحجر الزاوية وبيت القصيد في عملية التقويم اللغوي، وعلى الرغم من تفنيدنا لهذه الرؤية وبيان خطئها إلا أننا نود أن نعرّج عليها بشكل سريع حتى تكتمل الرؤية في هذه الدراسة، ويؤكد نظرتنا هذه (Shohamy، 2001) بأن الاختبار فضلاً عن كونه أداة تقويمية هو وسيلة تعليمية تعلمية ناهيك عن ضرورة أخذ أبعاده النفسية والاجتماعية

والسياسية والأخلاقية بعين الاعتبار. علماً بأن هناك فصلاً متخصصاً لتقديم هذا الموضوع بتفاصيله النظرية وأمثلته العملية. وقبل أن أعرض لأهم الاختبارات في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها ينبغي على المقومين أن يأخذوا بعين الاعتبار لدى وضع الاختبارات واستخدامها الأسئلة الآتية:

- ما مواصفات محتوى الاختبارات والامتحانات؟ ماذا يتم تقويمه؟
- ما المعايير التي تقرر إنجاز الهدف التعليمي، كيف يتم تفسير الأداء؟
- ما توصيف مستويات الكفاءة في الاختبارات والامتحانات الموجودة، مما يتيح إجراء المقارنات بين مختلف أنظمة التأهيل؟ كيف يمكن عقد المقارنات؟

نحتاج في مجال اكتساب اللغات الأجنبية وتعلمها إلى اختبارات من أجل قياس مخرجات التعلم والتعليم على حدٍ سواء، وقاد هذا الهدف إلى تطوير عدد متنوع من الاختيارات. وقد بدأت الاختبارات في قياس كمية المفردات التي تعلمها الدارس والقواعد التي أتقنها ويحفظها ثم تطورت شيئاً فشيئاً إلى أن شملت المهارات اللغوية الأربعة وعناصرها.

والاختبارات في الوقت الراهن أنواع، وتختلف باختلاف الهدف منها، ومن تقسيماتها (أبو عمشة، ٢٠١٨):

١- الاختبارات بحسب الهدف، حيث تقسم إلى:

- **اختبارات الاستعداد اللغوي**: وهي الاختبارات التي تقيس مدى استعداد الشخص لتعلم لغة أجنبية، وقابليته في النجاح فيها، حيث يمكن استشراف درجة اكتسابه وتعلمه بناءً على تحصيله في ذلك الاختبار، وتفيد هذه الاختيارات فيمن تظهر لديهم ضعفاً أو انعداماً في القابلية والاستعداد نحو أمور أو حقول أخرى.
- **اختبارات التصنيف وتحديد المستوى**: وهي الاختبارات التي تعقد في معاهد اللغة ومراكزها قبيل الشروع أو البدء في كل فصل دراسي جديد، ويهدف هذا الاختبار إلى توزيع الدارسين على المستويات اللغوية المبنية على مستويات الكفاءة، من أجل ضمان وضع الطالب في مستواه الحقيقي.

- **الاختبارات التحصيليّة**: وهي الاختبارات التي تقيس المعارف والمعلومات التي تعلّمها الدارس في الفصل الدراسي أو الدورة بغض النظر عن اسمها، وتتمثل هذه الاختبارات في الاختبارات اليومية القصيرة واختبارات منتصف الفصل والاختبارات النهائية.
- **الاختبارات التشخيصية**: يختلف الدارسون عن بعضهم بعضاً في درجة إتقان مهارات اللغة وعناصرها، لذلك اعتنى التربويون واللغويون بما أطلقوا عليه الفروق الفردية بين الدارسين، ومن أجل إظهار هذه الفروق بين الدارسين من حيث نقاط القوة والضعف ومدى التقدم ودرجة الاستفادة يُخضع الدارسون إلى الاختبارات التحصلية بغية تحديد نقاط التمكن والقوة ونقاط الضعف والنقص ليتم تلافيها والعمل عليها.
- **اختبارات الكفاءة**: تطورت هذه الاختبارات مؤخراً، وهي اختبارات مقننة في الغالب تستند إلى رؤية فلسفية مرجعية للغة ما أو مجموعة لغات، ضمن مستويات للكفاءة تعرض ما يمكن للطالب في مرحلة ما من القيام بمهمات معينة، ومن أشهرها اختبارات الآكتفل والتوفل والأيلتس وغيرها من الاختبارات المقننة.

٢- **والاختبارات من حيث الأداء والتّطبيق تقسم إلى**: الاختبارات الشفوية، والاختبارات الكتابية، والاختبارات الأدائية، والاختبارات المحوسبة.

٣- **والاختبارات من حيث التّصحيح تُقْسم إلى اختبارات موضوعية واختبارات ذاتية.**

٤- **والاختبارات من حيث التوقيت تُقْسم إلى اختبارات قبلية واختبارات بعدية، تهدف إلى قياس درجة التقدم لفصل دراسي أو شعبة أو دورة، وهي تقيس بناء البرنامج وقوته، وأساتذته وتقدم طلبته.**

٥- **والاختبارات بحسب الممتَحنين، تُقْسم إلى اختبارات فردية، واختبارات جماعية.**

٦- والاختبارات بحسب المدى، تُقْسم إلى اختبارات مهارية: أي تغطي مهارة واحدة من مهارات اللغة أو عناصرها، واختبارات تكاملية: أي تغطي المهارات اللغوية الأربعة وعناصرها معاً.

ولا شك هناك تقسيمات أخرى أراها أقل أهمية مما ذُكر أعلاه.

ويعتقد (إلويد، ٢٠٠٨) وهو صحيح أنه من المتوقع أن تؤدي الاختبارات إلى أقصى درجات التوتر والضغط النفسي لكل من المعلمين والمتعلمين، وأفضل طريقة لتقليل درجة التوتر المصاحبة للاختبارات هي التعاون المشترك على الإلمام بإستراتيجيات أداء الاختبارات باستعراض المادة العلمية في مجال إعداد الاختبارات وإستراتيجيات أخذها، ويكون ذلك بإرشاد الدارسين إلى استخدام إستراتيجيات خاصة يمكن أن يوظفها الدارس قبل الاختبار وفي أثنائه وبعد الانتهاء منه.

ومن أمثلة ذلك تدريب الدارسين على آليات التذكر والحفظ، ومراجعة الاختبارات السابقة، وتوظيف إستراتيجيات التخمين، وتجاهل المشتتات، والتعلم والاستفادة من التجارب السابقة وغيرها.

التغذية الراجعة

يعد تقديم التغذية الراجعة في فصول تعليم العربية للناطقين بغيرها عملية مهمة وأساسية في العملية التعلمية والتعليمية، وستصبح مع قليل من التطبيق والممارسة أمراً طبيعياً. وتهدف التغذية الراجعة إلى تشجيع الطلبة على التعلم وحثهم على بذل المزيد من الجهود في تعلّم اللغة واكتسابها، وهي تعد مؤشراً وخارطة طريق لما ينبغي أن يركز عليه الدارسون عندما تواجههم الصعوبات والتحديات.

تتخذ التغذية الراجعة بحسب (أبو عمشة، ٢٠١٨) أشكالاً مختلفة أبرزها: التغذية الراجعة الشفهية، والتغذية الراجعة البصرية، والتغذية الراجعة المكتوبة.

التغذية الراجعة الشفهية: يقوم أساتذة العربية غالباً بتوفير التغذية الراجعة في أثناء الدروس حول كيفية أداء الدارسين وخلال عمليات الانتقال من درس لآخر ومن موضوع لثانٍ. وعبارات جيد، وأحسنت، وممتاز، وأبدعت، وكلام جميل، تعد من العبارات التشجيعية التي تدخل في نطاق التغذية الراجعة في حال كانت إجابات

الدارسين صحيحة، ويفضل أن يقول الأساتذة في حال كانت إجابات الدارسين غير صحيحة، مَن لديه جواباً آخر، من يضيف شيئاً آخر، حتى لا نثبط عزيمة الدارسين ونرفع درجة القلق لديهم والخوف من الإجابة في حال كانت غير صحيحة. بهذا تكون كل تعليقاتنا إيجابية بكل الأحوال. كما أن تلخيص وإعادة صياغة ما قام به الدارسون يعد تغذية راجعة أيضاً كأن يقول المعلم: حسناً، لقد كان أداؤكم حول الحديث عن الهوايات، دعونا ننتقل الآن إلى موضوع آخر وهو الحديث عن الطعام وثقافة تناوله. ويمكن أن يضيف في حديثه طلب مزيد من الحماس والحركة عبر قوله: أعرف أننا في نهاية اليوم ودرسنا بعد الغداء وتشعرون بالتعب والنعاس والحاجة إلى الراحة لكنني أريد منكم حركة وحماساً وطاقة في النشاط القادم. إنه من السهل أن أدخل التغذية الراجعة الشفهية في كل جزء من أجزاء الدرس.

وتأتي التغذية الراجعة البصرية على نوعين: الأول يأتي على شكل تعبير جسدي أو لفتة أو حركة دون كلام يشير إلى كيفية أداء الطلبة في الفصل الدراسي. إن ابتسامة أو إشارة بالإبهام إلى أعلى يعد شكلاً من أشكال التغذية الراجعة، إنه ليس من الضروري أن تكون التغذية الراجعة شفهية، بل قد تحفظ لك أوقاتاً ثمينة في أثناء أداء نشاطات معينة ولا تريد أن تقاطعهم بتوفير تغذية راجعة شفهية، فمن الجميل أن تستخدم الحركات ذاتها حتى تصبح لها مفاهيم يدركها المتعلمون عندك مع الوقت وتصبح كأنها تغذية راجعة شفهية، إن التغذية الراجعة البصرية توفر فرصة للمتعلمين لإعادة النظر في إجاباتهم الخاطئة دون إخبارهم بأنها خاطئة. أمّا الشكل الثاني من التغذية الراجعة البصرية فقد تأتي على شكل ملصقات أو بطاقات تعبر عن مستوى الأداء الذي يقدمه المتعلمون، ومن الأساليب الماتعة التي استخدمتها مع طلبتي ملصقات الوجوه الصفراء المشهورة في وسائل التواصل الاجتماعي، بحيث تعبر كل واحدة عن حالة معينة من الأداء.

أمّا النوع الثالث من التغذية الراجعة وهي التغذية الراجعة المكتوبة على الواجبات الكتابية والاختبارات الأسبوعية أو في نهاية الفصل، وهي فرصة جيدة لتسليط الضوء على ما قام به الدارسون بنجاح والمجالات التي يحتاج الدارسون العمل عليها. وينبغي على المعلمين تزويد الدارسين ببعض الاقتراحات من أجل تنمية وتطوير مهاراتهم اللغوية، وتوفير الفرص للقاء بهم ومساعدتهم عبر الاجتماع بهم وإبداء الملاحظات

وشرحها وتزويدهم بمواد تعليمية إضافية لما يحتاجون العمل عليه. فاللقاءات الفردية تساعد الدارسين على بذل جهود أكبر في التركيز والاستفادة من الوقت، وينبغي أن يتضمن ذلك اللقاء الفردي العمل على التلفظ أو النطق، والإبداعية، والأداء ونوعية اللغة، ويمكن تقويم الدارسين بشكل جماعي أو فردي أو ثنائي.

بصرف النظر عن أي طريقة تقدم فيها تغذية راجعة لدارسيك من المهم بمكان أن يحصل الدارسون على صورة واضحة لكيفية تقويمه وربطها بأهدافه التي يسعى إلى تحقيقها. إنها تساعد في ترتيب الأولويات.

ومن وسائل التغذية الراجعة البريد الإلكتروني والواتس أب وغيرهما من وسائل التواصل الاجتماعي التي تتميز بأنها مجانية وسريعة وذات فعالية كبيرة في توفير التغذية الراجعة، إنها أهم وسائل التواصل الإنساني على الإطلاق وتلقى قبولا واستحسانا لدى المتعلمين وتوفر الوقت إلى حدٍ كبير. ومن مميزات استخدام هذه الوسائل تعلّم أساليب استخدامها وتعبيرات ثقافتها، وهي تشجع على أن يتواصل الدارسون أنفسهم مع بعض مستخدمين العربية في توفير تغذية راجعة إضافية.

ومن إستراتيجيات التغذية الراجعة استخدام نظام (Rubric) مؤشر الأداء وخصوصاً في مهارتي الكتابة والمحادثة. ولعل استخدام هذه الطريقة في توفير التغذية الراجعة يبعد شكوك الدارسين في النتائج التي يحصلون عليها ولا يجدون لها تبريراً أو تفسيراً، حيث لم تشر أي دراسة إلى شكوى أي طالب استخدم مدرسه نظام مؤشرات الأداء في توفير التغذية الراجعة، وعلى المعلم أن يوفر قائمة المؤشرات هذه للدارسين ويمكن البدء في استخدامها بأن يقوم الدارسون أنفسهم بتقويم أنفسهم، ومن ثم تقويم الزميل عبرها وأخيراً يبدأ المعلم نفسه باستخدامها. ومؤشر الأداء هذا يقوم على تقسيم المهارة الواحدة إلى مجموعة من المهارات تتدرج في وصف إتقانها من الأدنى إلى الأعلى على أربع مراحل أو خمس، يتم تخير المرحلة بحسب أداء المتعلم.

ومن إستراتيجيات التغذية الراجعة استخدام الفيديوهات الذكية توظيفاً لعصر الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية التي تعد أمراً عظيماً في عملية التدريس، فهذه الفيديوهات تعد الأفضل في العمل على النطق ومهارات المحادثة المختلفة، وهي جد رائعة في العمل على عمليتي الدقة والطلاقة اللغويتين. استخدم الهواتف في تسجيل

التقديمات وفي التعليق عليها سواء أكانت في البيت أم في الفصل، واطلب من كل دارس أن يعيد الاستماع إلى تسجيله وتسجيل تعليق على تسجيله. ويمكن توظيف نظام المؤشرات في هذه الاستراتيجية بحيث يقوم المتعلم بتقويم نفسه فعلى الفيديو الذي سجله لنفسه على هاتفه. ويمكن أن تقارن بين التقويم الذي وضعته للمتعلم وبين التقويم الذي وضعه المتعلم لنفسه ومناقشة هذين التقويمين في اللقاء الفردي، وستكون فرصة عظيمة للارتقاء في عملية التغذية الراجعة نفسها.

ومن استراتيجيات التغذية الراجعة التغذية الراجعة الضمنية أو غير المباشرة، التي تتعدد صورها وأوجه القيام بها، فمنها أن يقوم المدرس بجمع الأخطاء التي وقع فيها الدارسون ويقوم المدرس في نهاية الدرس أو في بداية الدرس التالي بتخصيص نشاط أو تدريب للعمل على تلك الأخطاء التي ارتكبها الدارسون، ومنها أيضاً أن يتجول المدرس بين الدارسين بحيث يبدو الكل مشغولاً في مهمته فيقوم بالعمل على تصحيح بعض الأخطاء التي يقترفها المتحدث دون أن يتنبه الآخرون إلى ما يقوم به المدرس، وذلك أن بعض الدارسين لدى مواجهتهم في تصحيح الأخطاء أمام الآخرين قد يشعرون بالتهديد وبالتالي ينعكس على ثقتهم بأنفسهم ودافعيتهم نحو تعلم اللغة العربية. ولعل استخدام بعض الحروف التي تعبر عن نوع الأخطاء قد تكون من التغذية الراجعة غير المباشرة بحيث تمنح المتعلم فرصة أخرى للتعلم وتصحيح خطئه عبر تنبيهه عليه، وفق هذا النموذج أو غيره:

ق	=	قواعد	و	=	وزن
ك	=	كتابة	م	=	إملاء

إلخ من الرموز التي يمكن أن يُتفق عليها.

ومن إستراتيجيات التغذية الراجعة التغذية الراجعة الذاتية التي يمكن أن تكون بكل بساطة إجابة عن التساؤلات الآتية:

كيف تقيم أداءك في الفصل؟

في رأيك ما أقوى نقطتين في عملية تعلمك؟

اذكر مجالين تعتقد أنك بحاجة لتطويرهما والعمل عليهما.

هل لديك أي تساؤلات أو أسئلة لي؟

الانعكاسية الإيجابية

ثمة علاقة وطيدة بين الاختبارات بكل أنواعها وعملية تعلّم وتعليم اللغات الأجنبية، والانعكاسية الإيجابية تعد أحد الاتجاهات الحديثة في التقويم اللغوي، ويعني بها بحسب (أبو عمشة، ٢٠١٨): تأثير أو انعكاس الاختبار على عملية التعلّم والتعليم للغة الأجنبية. فالاختبارات إحدى موجهات دفة عملية التعليم بأهدافها ومحتواها ومناهجها وطرائق تدريسها. وقلّما تُنبِّه إلى ذلك، حيث ينظر جل العاملين في ميدان تعليم اللغة العربية إلى الاختبارات بوصفها وسيلة لرصد الدرجات وآلة تحدد الناجحين من الراسبين؛ وليس بوصفها أداة لتعديل عملية التعليم والمناهج الدراسية أو البرامج التعليمية.

لقد أضحى مصطلح الانعكاسية الإيجابية (Washback) من المصطلحات المشهورة والمتداولة في تعليم اللغات الأجنبية وخصوصاً في اللغة الإنجليزية، ونأمل أن يجد طريقه في تعليم العربية للناطقين بغيرها لكي يكون موجهاً لتطوير المناهج الدراسية وعملية التعلم والتعليم. وكان ثمة جدل دائر في ستينيات القرن الماضي في وظيفة الاختبارات كونها يجب أن تتبع المناهج والعمليّة التعليمة أم تقودها. ويمكن القول بأن انعكاسية الاختبارات بدأ يقوى عودها وتفرض سيطرتها في مجال التعليم فبدأت تترسخ في ميدان تعليم اللغات الأجنبية بحيث يجب أن تقود عملية التعلّم والتعليم.

وهنا يمكن التمييز بين نوعين من الاختبارات: الاختبارات العادية والاختبارات المصيرية، والاختبارات المصيرية هي الاختبارات التي يكون فيها النظام التعليمي والمدرس والطالب نفسه مسؤولين عن أداء الطالب، وذلك كاختبار التوجيهي في الأردن أو السات الإنجليزي وغيرهما، وغالباً ما تكون هذه الاختبارات مقننة، بخلاف الاختبارات العادية. ويكون لهذه الاختبارات أثر في المحتوى التعليمي الذي يدرس، وأساليب التدريس المستخدمة. ولمثل هذه الاختبارات إيجابيات وسلبيات. إيجابيات في تحديد من يقود الأمة، ويستحق المراتب العليا، والوظائف الجيدة، والسلبيات أن يكون التدريس هدفه النجاح وليس إتقان المهارات المرجو إتقانها وامتلاكها. وكان ظهور الانعكاسية الإيجابية للمرة الأولى في بحث أجراه ألدرسون وول سنة ١٩٩٣ حين تساءلا: هل التأثير الإيجابي للاختبار موجود؟ ووضعا بعض الفرضيات، هي:

- الاختبار سيؤثر في التعليم.
- الاختبار سيؤثر في التعلّم.
- الاختبار سيؤثر فيما يدرسه المعلمون.
- الاختبار سيؤثر في طريقة تعلّم الطلاب
- الاختبار سيؤثر في نسبة وتدرج التعلم والتعليم.
- الاختبار سيؤثر في درجات وعمق التعلم.
- الاختبار سيؤثر في الاتجاهات نحو المحتوى التعليمي وطريقة التعليم والتعلم.
- للاختبارات ذات النتائج المهمة انعكاس على المدرسين والطلاب

وعليه فانعكاسية الاختبارات مفيدة للمعلم والمتعلم وواضع المنهج ومدير البرنامج وواضعي السياسة اللغوية، وهي تستحق دراسة علمية تجلي أهميتها وانعكاساتها على المجالات السابقة في تعليم العربية للناطقين بغيرها.

التقويم الذاتي

يعني التقويم الذاتي أن يقوم المتعلم بالحكم على كفاءته الخاصة في مقابل تقويم المعلّم للمتعلم، وتتجسد إمكانيات التقييم الذاتي الرئيسة في استخدامها بوصفها أداة تحفيز وزيادة الوعي بمساعدة المتعلمين على تقدير مواطن القوة عندهم ومعرفة نقاط الضعف، وتوجيه تعلمهم بصورة أكثر فاعلية. ومن الأساليب التي يمكن توظيفها في تقويم المتعلم لنفسه قوائم الجرد التي تقدم له على شاكلة قوائم ما يستطيع المتعلم القيام به، مثل: أستطيع أن أقدم نفسي أمام الآخرين. نعم، بشكل كلي/ نعم بشكل جزئي/ لا، لا أستطيع أو بطريقة تقويم السلم الخماسي. وكذلك الحال إن التقويم الذاتي للمعلم أمر مهم للغاية إذ يهدف التأمل المستمر لعمله وسلوكه وتشخيصها وتقويمها، والتعرف إلى نقاط قوته وضعفه بغية الوصول إلى أفضل مستوى يمكن أن يصل إليه، نظرا لدوره الأساس في العملية التربوية، وأهميته بوصفه عاملاً أساسياً في بناء المجتمع. وعليه يمكن تعريف عملية التقويم الذاتي للشخص بتقويم الشخص لأدائه، وأن يكون ناقدا لنفسه وأفكاره، وتصحيحها عندما تظهر الأخطاء أو نقاط الضعف، فيما

عرفه البعض على أنه مقدرة المعلمين أو المتعلمين الحكم على أدائهم بصدق وتقويمها. ومن أبرز طرائق التقويم الذاتي للمعلم:

- التقارير اليومية والأسبوعية التي تعكس نقاط القوة ونقاط الضعف.
- استطلاع آراء الدارسين، بوسائل مختلفة كالاستبانات أو الأسئلة المفتوحة وغيرها.
- تسجيل الدروس وإعادة مشاهدتها ثم تحليلها ونقدها.
- حضور فصول الزملاء والاستفادة منها.
- القراءات الواسعة من الكتب والمراجع في مجال التقويم والتشخيص والعلاج.
- مناقشة الزملاء بقصد معرفة أثر عمل المعلم في نفوس زملائه.
- المشاركة في الندوات والمؤتمرات.
- زيارة المنسق أو الشخص المسؤول ومناقشة الأداء معه.

ما يستطيع الدارس القيام به Can Do List

في ظل الاهتمام المتزايد في تعلّم اللغات الأجنبية، والانفتاح الثقافي والحضاري على الشعوب والأمم الأخرى، بدأت حركة تساعد الطلبة في تقويم أنفسهم لغوياً وثقافياً، وقد ظهرت بما يمكن أن نطلق عليه بالعربية، قائمة ما يستطيع دارس اللغة القيام به (CAN DO STATMENTS). وفي ظني أن القائمة الأوروبية الملحقة بالإطار المرجعي الأوربي تعدّ الأولى في هذا الباب، حيث تبعتها قائمة المجلس الوطني الأمريكي لمشرفي اللغات، عندئذ ارتأت آكتفل اللحاق بركب هذه المسيرة فعملت مع المجلس الوطني لمشرفي اللغات لوضع قائمة موحدة من المهام أو الوظائف التي يمكن لدارس اللغة القيام بها، وقياس تطوره اللغوي والثقافي عبر استخدام تلك المؤشرات. وظهرت كذلك دون تاريخ قائمة المهام الكندية التي تقترب كثيراً مما وضع في أوروبا وأمريكا. وأبرز هذه القوائم التي استطعت الاطلاع عليها، هي:

١. قائمة الإطار المرجعي الأوروبي المشترك CEFR الموزعة على ٦ مستويات ١٩٩٢، التي يُطلق عليها بقائمة ALTE.
٢. قائمة المجلس الوطني الأمريكي لمشرفي اللغات NCSSFL الموزعة على مستويات آكتفل العشرة ٢٠٠٩.
٣. قائمة معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية ACTFL الموزعة على ١١ مستوى. ٢٠١٣.
٤. قائمة NCSSFL و ACTFL الموحدة الموزعة على ١١ مستوى، ٢٠١٣.
٥. قائمة المهام الكندية الموزعة على ١٢ مستوى.

وقد ظهرت قوائم أخرى لكنها تستند إلى القوائم السابقة، في فكرتها وبنائها وتصميمها، ولا تشكل أي إضافة نوعية.

ولهذه القوائم فوائد جمّة، لعل من أهمّها أنها تعدّ:

- أداة مفيدة للمنخرطين في مجال تعلّم اللغات الأجنبية وتعليمها (طلبة ومدرسين ومديري برامج). حيث يمكنهم استخدام قائمة ما يستطيع الدارس أن يقوم به، وتقرير المستوى الذي هو فيه الدارس أو المتعلم قبل البرنامج وبعده دون الخضوع لامتحانات معيارية قد يصعب إجراؤها أو قد تكون مكلفة في الوقت ذاته.
- أداة عمليّة يمكن الاستناد إليها من أجل وضع الاختبارات التشخيصية، ومناهج الدراسة التي تقوم على مفهوم الوظائف والمهام التي يستطيع الدارس القيام بها، فضلاً عن تطوير المواد التعليمية الأخرى.
- وسيلة لبناء أنشطة لغوية بنائية تستند إلى المهام والوظائف التي يمكن لدارس اللغة القيام بها والمذكورة في القائمة.
- أداة لمقارنة أهداف البرامج، والمواد التعليمية للغات مختلفة تأتي في السياق ذاته من أجل تطوير البرامج.

وقد تم ربط هذه القوائم (قوائم المهام أو ال CAN DOs) بالمستويات الرئيسية في الإطار الأوروبي، وهو ربط حكيم، على النحو الآتي:

مستويات الإطار الأوربي CEFR	A1	A2	B1	B2	C1	C2
مستويات ALTE	ALTE مستوى التمهيدي	ALTE المستوى الأول	ALTE المستوى الثاني	ALTE المستوى الثالث	ALTE المستوى الرابع	ALTE المستوى الخامس

توصيفات قوائم الـ CAN Do بحسب الإطار الأوروبي CEFR:

مستويات الإطار الأوربي CEFR	توصيفات قوائم المهام CAN DOs			ALTE LEVEL
	الاستماع والمحادثة	القراءة	الكتابة	
C2	يستطيع الحديث حول موضوعات معقدة وقضايا حساسة، ويفهم الإحالات الثقافية والعاميّة، ويجيب بثقة عن الأسئلة المحرجة.	يفهم الوثائق والمراسلات، والتقارير، والتفصيلات الواردة في النصوص المعقدة.	يستطيع الكتابة في أي موضوع، ويدون الملاحظات في الاجتماعات والندوات والمؤتمرات بتعبيرات راقية ودقة عالية.	٥
C1	يستطيع المشاركة بفعاليّة ونجاح في الاجتماعات والندوات والمؤتمرات حول موضوعات ذات صلة بعمله، ويستطيع مجاراة المتحدثين بدقة جيدة حول الموضوعات المجردة.	يستطيع القراءة بسرعة مقبولة وكافية لمحتوى أكاديمي، كما يستطيع مطالعة الصحف والمجلات وفهم المراسلات غير العادية.	يستطيع كتابة الخطابات والمراسلات، وتدوين ملاحظات الاجتماعات والندوات والمؤتمرات بدقة، ويقدر على كتابة مقالة مظهراً المقدرة على التواصل.	٤

مستويات الإطار الأوربي CEFR	توصيفات قوائم المهام CAN DOs			ALTE LEVEL
	الاستماع والمحادثة	القراءة	الكتابة	
B2	يستطيع الحديث حول موضوع مألوف أو متابعته، ويستطيع أن يتواصل مع الجمهور حول موضوعات عديدة ومختلفة.	يستطيع مسح نصوص ذات صلة بمجاله وفهمها، ويفهم التعليمات التفصيلية والنصائح.	يستطيع تدون الملاحظات في أثناء تحدث الشخص، كما يستطيع كتابة رسائل غير نمطية.	٣
B1	يستطيع أن يعبّر عن رأيه حول موضوعات مجردة وثقافية بشكل محدود، ويستطيع تقديم النصائح أو التعلميات حول موضوعات مألوفة وفهمها إذا سمعها، كما يستطيع فهم الإعلأنات العامّة.	يستطيع فهم المعلومات العامّة الروتينية والمقالات وتدوينات الاجتماعات العامة الروتينية حول الموضوعات المألوفة.	يستطيع كتابة الرّسائل وتدوين الملاحظات في أثناء الحديث حول الموضوعات المألوفة.	٢
A2	يستطيع التعبير عن رأيه بشكل بسيط حول موضوعات مألوفة.	يفهم معلومات بسيطة حول موضوعات مألوفة وذات صلة بمجاله كالإعلأنات وبيأنات المنتجات والكتب.	يستطيع ملء النماذج وكتابة رسائل بسيطة أو بطاقات معايدة حول موضوعات شخصية.	١
A1	يفهم التعليمات البسيطة، ويشارك في محادثات بسيطة حول موضوعات مألوفة ومتوقعة.	يستطيع فهم الملاحظات والتعليمات والمعلومات البسيطة.	يستطيع ملء النماذج الأساسية البسيطة وتدوين ملاحظات بسيطة كالوقت والتواريخ والأماكن.	التمهيدي

أمّا توصيفات قوائم الـ CAN Do بحسب معايير المجلس الأمريكي ACTFL، فقد جاءت أكثر تفصيلا حيث تم تقسيمها على المستويات الفرعية وليس الرئيسية كما هو الحال في توصيفات الإطار الأوروبي المشترك، وهي كالآتي:

المجال	مبتدئ أدنى	مبتدئ أوسط	مبتدئ أعلى
التواصلية	أستطيع التواصل مع الآخرين في موضوعات مألوفة لديّ باستخدام كلمات وتراكيب محفوظة.	أستطيع التواصل في موضوعات مألوفة مع تنوّع في الكلمات المستخدمة وتراكيب محفوظة التي تمرنت عليها من قبل.	أستطيع التواصل وتبادل المعلومات في موضوعات مألوفة باستخدام تراكيب وجمل بسيطة، وفي بعض الأحيان تدعيمها باستخدام لغة محفوظة. وأستطيع أن أتكلم ضمن حوار تفاعلي يومي عن طريق طرح وإجابة بعض الأسئلة البسيطة.
المحادثة	أستطيع أن أعرّف بنفسي وأتحدث عن بعض الموضوعات المألوفة باستخدام كلمات و تراكيب محفوظة.	أستطيع أن أعرّف بنفسي وأتحدّث في بعض الموضوعات المألوفة باستخدام كلمات متنوعة وتراكيب وتعابير محفوظة.	أستطيع أن أتحدّث عن أشياء أساسية في الموضوعات المألوفة مستخدما لغة تعلّمتها من خلال بعض التراكيب والجمل بسيطة.
الكتابة	أستطيع كتابة بعض الكلمات والعبارات والتراكيب المألوفة.	أستطيع كتابة قوائم مفردات وتراكيب محفوظة حول موضوعات مألوفة.	أستطيع أن أكتب بعض الملاحظات والرسائل عن مواضيع مألوفة متعلّقة بحياتي اليومية.
الاستماع	أستطيع التعرّف إلى قليل من الكلمات المحفوظة والتراكيب عندما أستمع لها.	أستطيع التعرّف إلى بعض الكلمات والتراكيب المألوفة عندما أستمع لها.	غالبا ما أستطيع فهم كلمات وتراكيب وجمل بسيطة تتعلق بموضوعات عن الحياة اليومية، كما أستطيع أيضا أن أفهم معلومات أو الموضوع بشكل عامّ.

المجال	مبتدئ أدنى	مبتدئ أوسط	مبتدئ أعلى
القراءة	أستطيع التعرّف إلى بعض الحروف والرموز بالإضافة إلى أنني أستطيع التعرف إلى كلمات وتراكيب عندما أقرأها.	أستطيع التعرّف على بعض الحروف والعبارات والجمل القصيرة، بالإضافة إلى ذلك أستطيع فهم بعض الكلمات والتراكيب التي تعلّمتها من قبل عندما أقرأها.	أستطيع فهم كلمات وتراكيب وجمل تعرّضت لها من قبل في نصوص قصيرة وبسيطة تتعلّق بموضوعات عن الحياة اليومية، وفي بعض الأحيان أستطيع أن أفهم الفكرة الرئيسية من النّص.

المجال	متوسط أدنى	متوسط أوسط	متوسط أعلى
التواصلية	أستطيع المشاركة في محادثة حول موضوعات مألوفة مستخدماً جملاً بسيطة، وأيضا أستطيع التفاعل في محادثة قصيرة عن الحياة اليومية وذلك عن طريق طرح وإجابة أسئلة بسيطة.	أستطيع المشاركة في محادثة عن موضوعات مألوفة باستخدام جمل وسلسلة من الجمل وأيضا أستطيع التفاعل في محادثة عن الحياة اليومية عن طريق طرح أسئلة متنوعة والإجابة عن أسئلة أخرى، وأستطيع أن أقول ما أريد عن نفسي وحياتي اليومية.	أستطيع المشاركة بسهولة وثقة في محادثة عن موضوعات مألوفة، وعادة ما أتمكن من التحدّث عن أحداث وخبرات ماضية مستخدماً الأزمنة المختلفة، وأستطيع أيضاً أن أصف الأشخاص والأماكن والأشياء، كما أستطيع أن أتفاعل حول موضوعات تتحدّث عن الحياة اليومية خصوصًا وإن كان فيها بعض التعقيد المفاجئ.

المجال	متوسط أدنى	متوسط أوسط	متوسط أعلى
المحادثة	أستطيع تقديم معلومات عن موضوعات مألوفة بشكل كبير باستخدام سلاسل من الجمل البسيطة.	أستطيع أن أقوم بتقديم عن مجموعة واسعة من الموضوعات المألوفة باستخدام جمل مترابطة.	أستطيع أن أقوم بتقديم بشكل عام ومنتظم عن موضوعات خاصة بالدراسة وموضوعات مجتمعية وموضوعات أخرى قمت بالبحث عنها، وأستطيع كذلك إعطاء تقديم عن أحداث أو خبرات باستخدام أزمنة الفعل المختلفة.
الكتابة	أستطيع الكتابة بشكل موجز عن موضوعات مألوفة بشكل كبير وتقديم معلومات باستخدام سلاسل من الجمل البسيطة.	أستطيع الكتابة عن مجموعة واسعة من الموضوعات المألوفة مستخدما جملا مترابطة.	أستطيع أن اكتب عن موضوعات متعلقة بالمدرسة والعمل والمجتمع بشكل عامّ ومنظّم، وأيضا أستطيع أن أكتب فقرة تتحدّث عن أحداث وخبرات في الأزمنة المختلفة.
الاستماع	أستطيع فهم الفكرة الرئيسية في الرسائل القصيرة أو التقديمات البسيطة التي تتحدث عن موضوعات مألوفة، كما أستطيع فهم الأفكار الرئيسية في المحادثة القصيرة التي أستمع اليها.	أستطيع فهم الفكرة الرئيسية في الرسائل المختلفة والتقديمات عن موضوعات مختلفة تتعلّق بالحياة اليومية والاهتمامات الشخصية والدراسة، كما أستطيع فهم الفكرة الرئيسية في المحادثة التي أستمع اليها.	أستطيع أن أفهم بسهولة رسائل وتقديمات عن موضوعات مألوفة متعلقة بالحياة اليومية والاهتمامات الشخصية والدراسة، كما أستطيع عادة فهم بعض التفاصيل عما أسمعه من المحادثة حتى لو كان هناك شيء غير متوقع تم ذكره، وفي بعض الأحيان أستطيع تتبع ما أسمعه عن أحداث وخبرات في أزمنة مختلفة.

المجال	متوسط أدنى	متوسط أوسط	متوسط أعلى
القراءة	أستطيع فهم الفكرة الرئيسية في النصوص القصيرة والبسيطة في موضوعات مألوفة.	أستطيع فهم الفكرة الرئيسية في النصوص التي تتحدث عن الحياة اليومية والاهتمامات الشخصية والدراسة.	أستطيع فهم النصوص التي تتحدث عن الحياة اليومية والاهتمامات الشخصية والدراسة أيضا بسهولة، وفي بعض الأحيان أستطيع فهم القصص والوصف التي تتحدث عن الأحداث والخبرات في الأزمنة المختلفة.

المجال	المتقدّم الأدنى	المتقدّم الأوسط	المتقدّم الأعلى
التواصلية	أستطيع التحدّث في موضوعات مألوفة تتعدى حدود الحياة اليومية، كذلك أستطيع التحدّث بشكل منظّم مع بعض التفاصيل عن أحداث وخبرات في الأزمنة المختلفة بالإضافة الى ذلك فأنني أستطيع وصف الأشخاص والأماكن والأشياء بشكل منتظم مع بعض التفاصيل، أضف إلى ذلك أنني أستطيع أن أتحدّث في موضوعات مألوفة مع بعض التعقيد غير المتوقّع.	أستطيع التعبير عن نفسي بشكل كامل ليس فقط في الموضوعات المألوفة ولكن في بعض الموضوعات التي تدخل في صلب الثقافة والموضوعات الأكاديمية والمهنية، كما أستطيع كذلك التحدّث بالتفصيل وبشكل منظّم عن الأحداث والخبرات باستخدام الأزمنة المختلفة. كما أنني أستطيع أن أتحدّث بثقة عن مواقف روتينية مع بعض التعقيد غير المتوقّع، وكذلك أستطيع تقديم وجهة نظري الخاصة في نقاشات عن بعض القضايا المعقّدة.	أستطيع أن أعبر عن نفسي بحريّة وعفويّة وبشكل دقيق في معظم الوقت ضمن موضوعات تدخل في صلب الثقافة وقضايا معقّدة. كما أنني قادر على تدعيم أفكاري وتقديم بعض الفرضيات للموضوعات المتعلّقة بالمصالح الشخصية أو الخبرات الشخصية.

المجال	المتقدّم الأدنى	المتقدّم الأوسط	المتقدّم الأعلى
المحادثة	أستطيع عرض تقديم منظّم بشكل ملائم للمستمعين عن موضوعات متنوعة، كما أستطيع تقديم معلومات عن الأحداث والخبرات بالأزمنة المختلفة.	أستطيع عرض تقديم منظّم عن موضوعات في صلب الثقافة وكذلك موضوعات أكاديمية ومهنية، كما أستطيع أن أقدّم معلومات مفصّلة عن الأحداث والخبرات في الأزمنة المختلفة.	أستطيع عرض تقديم يتسم بالدقّة والوضوح عن موضوعات متنوعة وقضايا تتعلّق بالاهتمامات المجتمعيّة وبعض مجالات الخبرات الخاصة.
الكتابة	أستطيع أن اكتب عن اهتمامات عامة وموضوعات أكاديمية وموضوعات مهنية، كما أستطيع كتابة فقرات منظّمة عن أحداث وخبرات مستخدماً الأزمنة المختلفة.	أستطيع أن أكتب في موضوعات متنوعة تتعلّق بالاهتمامات العامة والمهنية والأكاديمية، كما أنني قادر على كتابة فقرة منظّمة مستخدماً الأزمنة المختلفة.	أستطيع الكتابة بشكل واسع ودقيق وبشكل بليغ مع تفاصيل في موضوعات متنوعة تتعلّق بالقضايا المعقّدة وبعض مجالات الخبرات الخاصة.
الاستماع	أستطيع أن أفهم الأفكار الرئيسية مع بعض الأفكار الثانوية في الخطاب الذي أستمع له ضمن موضوعات مختلفة تتعلق بالاهتمامات الخاصة والعامة، كما أنني أستطيع فهم القصص والأوصاف في الفقرات الطويلة التي فيها أزمنة مختلفة، كما أستطيع فهم المعلومات التي تقدم بأساليب مختلفة ومتعلقة بموضوعات مألوفة حتى وإن كان هناك بعض التعبيرات غير المتوقعة.	أستطيع فهم الأفكار الرئيسية وأغلب الأفكار الثانوية في موضوعات مختلفة تتعلق بالاهتمامات الشخصية والعامة، كذلك الأمر بالنسبة للموضوعات المهنية، كما أنني أستطيع فهم القصص والوصف الذي على مستوى الفقرة والمكتوب بأزمنة مختلفة، كما أستطيع فهم المعلومات المقدمة بأساليب مختلفة حتى وإن كان الموضوع غير مألوف بالنسبة لي.	أستطيع تتبّع سرد المعلومات والخطاب الوصفي بسهولة كما أنني أستطيع فهم النقاشات بأغلب الموضوعات التي تتعلّق بالاهتمامات الخاصة والمواقف غير المألوفة والمفاهيم المجرّدة، وكذلك أستطيع تتبّع الجدال الطويل ووجهات النظر المختلفة.

المجال	المتقدّم الأدنى	المتقدّم الأوسط	المتقدّم الأعلى
القراءة	أستطيع فهم الأفكار الرئيسية والأفكار الثانوية في موضوعات متنوعة تتحدّث عن الاهتمامات الشخصية والعامة، كما أقدر على على فهم القصص والوصف الذي فيه بعض الطول على مستوى الفقرة، وإن كان فيها أزمنة مختلفة وأساليب مختلفة.	أستطيع فهم الأفكار الرئيسية وأغلب الأفكار الثانوية ضمن موضوعات مختلفة تتعلّق بالاهتمامات الشخصية والعامة وكذلك الأمر بالنسبة للموضوعات المهنية، كما أنني قادر على فهم القصص والوصف ضمن فقرات أكبر وباستخدام أزمنة مختلفة، كذلك الأمر بالنسبة للنصوص المكتوبة بأساليب مختلفة حتى وإن كان الموضوع غير مألوف بالنسبة لي.	أستطيع فهم النصوص التي فيها نوع من السرد ومقالات الرأي والنصوص الوصفية بسهولة، كما أنني أفهم معظم الوقت النصوص التي تتحدّث عن موضوعات متعلّقة بالاهتمامات الخاصة والمواقف غير المألوفة والمفاهيم المجرّدة، وأستطيع كذلك في بعض الأحيان فهم الجدل الطويل مع وجهات نظر مختلفة.

المجال	المتفوّق	المتميّز
التواصلية	أستطيع التواصل بسهولة ودقة وطلاقة، كما أنني أستطيع المشاركة في موضوعات متنوعة بشكل فعّال ومؤثر بشكل رسمي وغير رسمي، كما أستطيع المناقشة بشكل مطوّل في موضوعات معقّدة لغوياً، وأستطيع تقديم الفرضيات.	أستطيع التواصل بشكل فعّال ضمن نطاق واسع من القضايا العالمية والأفكار المجرّدة التي تتسّم بالقوة، والموضوعات الثقافية الرفيعة.
المحادثة	أستطيع تقديم عرض مفصّل مع دقة ووضوح عاليين للمستمعين ضمن تنوع واسع في الموضوعات بداية من الموضوعات ذات نطاق الاهتمامات الخاصة وصولاً الى مجالات التخصّص.	أستطيع إيصال تقديم يتسّم بصفات ثقافة اللغة الأم ويصل بكل وضوح للمستمعين ضمن مجال واسع من الموضوعات المتنوعة وبتجرّد يناسب كافة فئات المستمعين.
الكتابة	أستطيع الكتابة عن القضايا المجردّة بداية من الموضوعات ذات نطاق الاهتمام الخاصّ وصولاً الى مجالات التخصّص مستخدماً معايير القواعد الصحيحة وأساليب الكتابة المتنوعة.	أستطيع الكتابة في قضايا عالميّة من وجهة نظر تحليليّة كما أنني أستطيع التعبير عن أفكاري بشكل أنيق يناسب جميع فئات القرّاء.

المجال	المتفوّق	المتميّز
الاستماع	أستطيع فهم موضوعات ضمن نطاق واسع على المستوى المهني والمجرّد والاهتمامات الخاصة، كما أنني أستطيع فهم كل اللهجات المحكية كما أنني أستطيع فهم المعاني التي تحتاج إلى فهم عميق للثقافة.	أستطيع فهم الخطابات المجرّدة التي تتناسب مع فئات المستمعين الراقية، كما أنني أستطيع فهم اللغة الراقية التي بها نوع من الفكاهة، وكذلك الأمر بالنسبة للنقاشات الضمنية المقنعة التي فيها مرجعية وتلميحات ثقافية.
القراءة	أستطيع قراءة النصوص الأكاديميّة والمهنيّة وكذلك الأدبيّة ضمن موضوعات مألوفة وغير مألوفة وفي بعض الأحيان أستطيع فهم النصوص التي تحتاج الى تحليل وفهم عميق للثقافة.	أستطيع فهم النصوص التي فيها تجرّد عال والنصوص المختصّة التي فيها إيجاز ودقّة، كما أنني قادر على فهم الأفكار التي من غير الممكن التنبؤ بها، وعندي القدرة على فهم النصوص المستنبطة من الثقافة.

وهذا نماذج لقوائم المهام عبر المستويات:

المبتدئ الأدنى:

- أستطيع أن أحيّي زملائي.
- أستطيع تقديم نفسي للآخرين.
- أستطيع أن أجيب عن بعض الأسئلة البسيطة.

المتوسط الأدنى:

- أستطيع أن أُجري محادثة بسيطة حول الموضوعات اليومية البسيطة.
  - أستطيع أن أجري حديثاً بسيطاً حول العائلة.
  - أستطيع أن أجري حديثاً بسيطاً حول الهوايات.
  - أستطيع أن أجري حديثاً بسيطاً حول المدرسة.
  - أستطيع أن أجري حديثاً بسيطاً حول العمل.
- أستطيع أن أسأل وأجيب عن الأسئلة حول الموضوعات المألوفة.
- أستطيع أن أطلب مساعدة في المدرسة والعمل والتكسي.
- أستطيع أن أحجز غرفة في فندق.
- أستطيع أن أدوّن ملاحظة عبر الهاتف لزميلي في الغرفة.

المتقدم الأدنى:

- أستطيع أن أجري حديثاً حول موضوعات متعددة لا تتصل بحياتي اليومية.
- أستطيع أن أقارن بين الأماكن والأشخاص والأحداث بالأزمنة المختلفة.
- أستطيع أن أعطي تعليمات لكيفية بلوغ مكان ما.
- أستطيع أن أعطي وصفات في كيفية إعداد أطعمة مختلفة.
- أستطيع أن أجري مقابلات مع أشخاص مختلفين.
- أستطيع أن أتعامل مع موقف معقد لم أتعرض له من قبل، كضياع تذكرة سفري بالحافلة.

المتميز

- أستطيع أن أدعم رأيي بوضوح ودقة.
- أستطيع أن أناقش موضوعات مجردة في الاجتماعات.
- أستطيع أن أجادل من يختلف معي في الراي حول الموضوعات العالمية.
- أستطيع أن أدحض حجج من يخالفني الرأي في كثير من الموضوعات.

مستقبل التقويم اللغوي

نظراً للتأثيرات الكبيرة والضغوط النفسية الضخمة على المتعلمين في الوطن العربي بسبب اعتماده على الاختبارات المصيرية في حياته المهنية التي تجري في نهاية العام الدراسي أو البرنامج التعليمي بدأت بعض المساعي نحو إجراء بعض التغييرات وإدخال بعض التعديلات على طرائق التقويم في المدارس والجامعات والمؤسسات التعليمية الأخرى فبدأنا نسمع عن أشكالٍ بديلة للاختبارات يمكنها أن تلخص الاتجاهات الجديدة أو مستقبل التقويم اللغوي في العالم العربي. ومن أبرز هذه التقنيات أو الإستراتيجيات ما اصطلح على تسميته بالتقويم البديل، فما هو التقويم البديل.

التقويم البديل

يعرّف التقويم البديل بأنه إجراءات أو تقنيات يمكن استخدامها في سياق التعليم، ويمكن دمجها بسهولة في الأنشطة اليومية في التدريس، وهذا المفهوم ذو صلة بتعليم اللغات الأجنبية واللغة الأم، لأنه يركز اهتمامه على ما يستطيع الطلبة القيام به من خلال الأداء اللغوي بدلاً من التركيز على ما يستطع الطلبة حفظه أو تذكره، وفي الحقيقة يوجد تعريفات كثيرة للتقويم البديل، منها: أنه اتجاه في التقويم اللغوي يقوم على وضع الطالب في مواقف حقيقية تحاكي الواقع بهدف رصد استجاباته فيها وقدرته على أدائها، ومن تعريفاته أيضاً تطور جديد في التقويم اللغوي يهدف إلى إنجاز الدارس مهمات لها معنى، ويحتاجها فى حياته الواقعية، كما يتضمن حلاً لما يمكن أن تعترضه من مشكلات حياتية؛ لكنها تمتاز كلها بما يلي (ألويد، ٢٠٠٨):

- التركيز على توثيق نمو معارف ومهارات الدارس بمرور الوقت بدلا من التركيز على مقارنة الطلاب مع بعضهم بعضاً آخر السنة.
- التأكيد على نقاط القوة عند كل متعلم، ما الذي يمكنهم عمله باللغة بدلا من التأكيد أو الاهتمام بنقاط ضعفهم أو أخطائهم.
- تركيز الاهتمام على أساليب التعليم والأنشطة التدريسية والألعاب اللغوية والبراعة اللغوية والخلفية الثقافية ومستوى أداء الطلبة.
- يرتكز على أنشطة تمثل تطوراً فعلياً نحو الأهداف التعليمية، وتعكس أداء لغوياً سائداً في الصفوف، وأوضاعاً واقعية من الأداء اللغوي.

وهذا الجدول يبين لنا مزايا التقويم البديل بالمقارنة مع التقويم التقليدي، (ألويد، ٢٠٠٨):

التقويم التقليدي	التقويم البديل
اختبارات تجري على دفعة واحدة	تقويم مستمر ممتد على فترة طويلة
اختبارات غير مباشرة	اختبارات مباشرة
اختبارات أقل صدقاً	أختبارات أكثر صدقاً
أداء فردي	قد يكون هناك مشروعات ثنائية أو جماعية
لا يوفر للطلاب أي معلومات لاحقة	يزود الطلبة بمعلومات لاحقة عن مسار التقدم
اختبارات ذات وقت محدد	اختبارات ذات أوقات مختلفة
المهام في الاختيارات تأتي مبتورة أو بدون سياق	المهمات الموضوعة تأتي في سياق تعليمي
تفسير درجة الاختبار مرتبطة بمعايير أداء الجماعة	تفسير الدرجة مرتبط بمعيار محكي
اختبارات موحدة	اختبارات مرتكزة على أنشطة صفية مختلفة

وتشتمل إستراتيجيات التقويم البديل على مجموعة من الأساليب والأدوات، وأهمها ما يلي:

- التقويم الذاتي
- إنشاء ملف نشاط الطالب
- اختبارات يعدها الطلبة
- المتعلم مركز عملية التقويم
- الاسكتشات والمشاريع
- التقديمات الشفوية والكتابية
- المدونات التفاعلية
- حل المشكلات
- إجراء التجارب

ويضيف إليها (القحطاني وآخرون، ١٤٣١هـ):

- المقارنة
- التصنيف
- التنبؤ
- إصدار حكم
- الابتكار

أمّا أبرز أدوات التقويم البديل فهي:

- سلم التقدير
- قائمة الرصد والشطب
- سجلات التقدير المختلفة

ملف الطالب

يعد النشاط لكل طالب من الأفكار الحديثة في التقويم اللغوي في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها، ويعرف بأنه مجموعة هادفة من أنشطة الطالب التي تستعرض جهوده الدراسية والتقدم والإنجازات التي حققها في واحد أو أكثر من المجالات التعليمية، ويجب أن يتضمن ذلك إشراك الطالب في اختيار محتويات ملف النشاط. ويمكن أن يكون ذلك ورقياً أو إلكترونياً في ملف جوجل درايف أو عبر غيره من الوسائل التكنولوجية المتقدمة من المنصات التي تستخدمها الجامعات أو المؤسسات التعليمية. وينبغي أن يظهر هذا الملف الإنجازات والتقدم الذي يحرزه هذا المتعلم عبر الأسابيع الدراسية. ويمتاز ملف نشاط الطالب بأنه يستطيع أن يظهر مدى تقدم الدارس في البرنامج اللغوي، ويعطي المتعلم نفسه قبل المعلم فكرة عن هذا التقدم، ويمكنه أن يتابع وأن يقيس مهارات متعددة ومختلفة من عناصر اللغة ومهاراتها عبر التقديمات الأسبوعية الكتابية والشفوية على سبيل المثال لا الحصر، ويساعد هذا الملف على تنمية الحس اللغوي لدى المتعلم وتقويم نفسه في تقدمه اللغوي ناهيك عن إملاك المدرس رؤية في مراقبة التطور الأسبوعي لدى الدارس، ويمنح الاثنين فرصة المناقشة حول موضوعات مألوفة للاثنين.

التقويم ونظرية الذكاء المتعدد

كان ينظر في الماضي إلى الذكاء نظرة تقليدية كالقدرة على حل المسائل اللغوية أو الرياضية المنطقية. وكان يتم قياس "الذكاء" عن طريق اختبارات ذات نقاط وزمن محدد تحتوي على العديد من الأسئلة الصغيرة. ويبقى السؤال لماذا نقيس كل مجال من المجالات الدراسية هكذا؟ إننا لا نزال اليوم نعيش في عالم من الاختبارات القياسية التي تستند أو تعود إلى معايير، التي تكون محددة زمنياً وذات اختيار من متعدد وهي طويلة ومصطنعة. إن البحث في مجال الذكاء الذي قام به علماء النفس مثل غاردنر وستيرنرغ وغولمان تُحدّت المعتقد النفسي التقليدي في مجال التقويم، فنظريات الذكاء القياسية التي يستند إليها اختبار الذكاء القياسي وغيره من الاختبارات، قد توسعت لتشمل الذكاء الشخصي والذهني والمكاني والحركي والسياقي والعاطفي وغيرها التي نافت عن ثلاثين نوعاً، وهي ألقت بعض الضوء على جوانب تعلّم الإنسان المختلفة. ويرى (Brown، Abeywickrama، 2010) أن تطبيقات هذه النظرية بدأت بالظهور في النشاطات اللغوية في الفصول الدراسية إذ بلغ تنوع النشاطات إلى مئة وخمسين ونيف، وسوف تظهر انعكاسات هذه التطبيقات لا محالة في مجال التقويم اللغوي، خاصة ضرورة التحرر من سطوة الوقت في الاختبارات التقليدية.

التقويم الحاسوبي

على الرغم من تطور استخدامات الحواسيب الحديثة والأجهزة اللوحية والهواتف الذكية إلا أن استخدامها في عمليات التقويم لا يزال محدوداً في المؤسسات التعليمية ومؤسسات إعداد اختبارات الكفاءة وغيرها، وهو "استخدام لا يخلو من بعض الجدل بشأن إيجابيات وسلبيات ما يعرف باسم اختبارات اللغة المحوسبة CALT (شابل، ودوقلاس، ٢٠١١)، وفي الحقيقة يتفوق الاختبار الإلكتروني على الورقة بميزات عديدة على الرغم من ميل الأساتذة حتى اللحظة إلى استخدام الاختبارات الورقية، ومن أبرز هذه الميزات أنه أكثر مصداقية وثباتاً في تحديد مستوى المعرفة اللغوية، ناهيك عن امتلاكه زيادة في صدق المحتوى من خلال زيادة حجم المحتوى الذي يمكن أن يتضمنه الاختبار.

ويمكن القول بأن اختبارات الحواسيب أكثر صدقاً وثباتاً من الاختبارات الورقية على العموم. ومن سماته كذلك أنه أكثر فاعلية في الإعداد والتنفيذ، إذ يتملك الاختبار المعتمد على الحاسب الآلي فوائد تطبيقية عديدة، ويمكن لعملية الاختبار أن تكون سهلة، وأكثر مرونة في إعداد الجداول والتصحيح التلقائي لنتائج الاختبار، ويمكن الإفادة من تنويع أوراق الأسئلة في الاختبار الواحد وتوظيف بنك الأسئلة في إعداد أكثر من اختبار في الوقت الواحد، وبذلك يمكن أن تكون أقل كلفة من حيث الوقت والمال في المستقبل القريب (ألويد، ٢٠٠٨).

مؤشرات الأداء

تعد مؤشرات الأداء وسيلة ممتازة بل رائعة عندما نريد أن نقوّم إنتاج المتعلمين اللغوي ونقيمه، وقد تختلف هذه المؤشرات من مهارة إلى أخرى ومن أستاذ إلى آخر، المهم في الموضوع فهمها ووضع واحدة تتلاءم مع المادة الدراسية وتقيس سائر جوانبها. وإليكم نموذجين أستخدمهما مع طلبتي في مهارتي المحادثة والكتابة.

مؤشر الأداء في التقويم Rubric: مهارة المحادثة

	النطق واللكنة	المفردات والتراكيب	الطلاقة	الدقة	التفاصيل
٥	النطق ممتاز ولَكْنةٌ ممتازة.	سيطرة ممتازة على المفردات والتركيب في الاختيار والإنتاج.	يتكلم بسلاسة وانسيابية وبدون تردد، ولا يبدو عليه البحث عن مفردات. والأداء الصوتي ممتاز.	دقة واضحة واستخدام تراكيب قواعدية متنوعة.	مستوى ممتاز من التفاصيل. بالمجمل أكثر مما هو مطلوب.

	النطق واللكنة	المفردات والتراكيب	الطلاقة	الدقة	التفاصيل
٤	النطق جيّد ولَكْنة جيّدة.	سيطرة جيدة على المفردات والتركيب في الاختيار والإنتاج.	يتكلم بسلاسة مع وجود بعض التردد، مع تصحيح ذاتي وإعادة صوغ بعض الجمل، والبحث عن مفردات. والأداء الصوتي متموج.	هناك بعض الأخطاء بسبب محاولات التنويع الموضوعاتي والقواعدي.	متسوى جيد من التفاصيل، تلبي ما هو مطلوب تماماً.
٣	النطق متوسط واللكنة تحتاج لجهود أكبر.	سيطرة مقبولة على المفردات والتركيب في الاختيار والإنتاج.	الكلام فيه سلاسة وانسيابية محدودة، مع بعض التردد وإعادة الصياغة، والبحث عن مفردات.	أخطاء قواعدية متكررة لكنها لا تعيق إيصال الرسالة وفهم المعنى، واستخدام تراكيب قواعدية محدودة.	مستوى مقبول من التفاصيل، هناك تفاصيل أخرى كان بالإمكان إضافتها.
٢	النطق مقبول، لا جهود واضحة نحو اللّكنة.	ضعف في استخدام المفردات والتركيب وإنتاجها.	الكلام في كثير من الأحيان فيه تردد، مع وجود جمل بدون إكمال ونهايات، والصوت متهدل.	أخطاء قواعدية متكررة حتى في التراكيب الأساسية والبسيطة قد تلبس المعنى أحياناً.	ينقص الموضوع تفاصيل جوهرية وحيوية تجعل من الصعب على المستمع فهم الموضوع.

	النطق واللكنة	المفردات والتراكيب	الطلاقة	الدقة	التفاصيل
١	نطق صعب فهمه، ولا ملامح على الإطلاق للكنة.	المفردات والتركيب لا تتناسب مع المهمة.	الكلام بطيء وفيه تردد ومتكلف إلا في العبارات المحفوظة، وصعوبة في الاستمرارية في الكلام. وبالكاد الصوت مسموع.	أخطاء قواعدية متكررة حتى في التراكيب الأساسية والبسيطة تلبس المعنى.	الموضوع فقير ويجعل المستمع لا يفهم المعنى.

مؤشر الأداء في التقويم Rubric: مهارة الكتابة:

	الأفكار	التنظيم	اختيار الكلمات	تركيب الجملة	الدقة
٤	تركيز ممتاز على الموضوع، وأفكار مرتبطة ومطورة بشكل ممتاز.	تنظيم ممتاز مع مقدمة ووسط ونهاية قوية.	تخيّر ممتاز وجميل للمفردات يعكس جمالية الموضوع والقدرة تنويع المفردات.	يستخدم تراكيب لغوية كاملة بأطوال وتعقيدات مختلفة، وبدايات جمل متنوعة.	الأخطاء غير موجودة أو شبه معدومة.
٣	تركز جيد، وأفكار مدعومة بتفاصيل إلى حد كبير بشكل واضح ومقبول.	تنظيم جيد للمقدمة والوسط والنهاية.	يستخدم كلمات جميلة أحياناً ضمن تنوع جيّد أيضاً.	معظم الجمل كاملة وبسيطة، ومحاولات في تنويع الجمل وأطوالها وتعقيداتها.	أخطاء قليلة في الرسم الإملائي، والهمزات وبعض الحروف الأخرى التي تنطق ولا تكتب أو تكتب ولا تنطق.

	الأفكار	التنظيم	اختيار الكلمات	تركيب الجملة	الدقة
٢	يتفلت منه الموضوع التركيز، وفيه بعض الأفكار المهمة مع بعض التفاصيل الداعمة.	محاولة جيدة في تظيم الموضوع عبر مقدمة ووسط ونهاية.	يحاول أن يتخير كلمات جيملة ومتنوعة، ويراوح بين النجاح والفشل.	هناك بعض الجمل غير الكاملة وغير تامة، والتنويع قليل إلى حدٍ ما.	بعض الأخطاء في الرسم الإملائي، والهمزات وبعض الحروف الأخرى التي تنطق ولا تكتب أو تكتب ولا تنطق.
١	يفتقر إلى التركيز والأفكار وتفاصيلها الداعمة.	لا ملامح واضحة للمقدمة والوسط والنهاية.	يكرر في استخدام الكلمات، ولا يستخدم الكلمات المناسبة للموضوع تماماً.	الجمل غير كاملة وغير تامة.	أخطاء عديدة في الرسم الإملائي، والهمزات وبعض الحروف الأخرى التي تنطق ولا تكتب أو تكتب ولا تنطق.

سلم التقويم (نظام الدّرجات) في تقويم الدارسين

ينبغي على كل مؤسسة تعليمية أن تتبنى فلسفة معينة وواضحة في وضع الدرجات/العلامات وتوزيعها، وينبغي أن تكون هذه الفلسفة في وضع العلامات وتوزيعها واضحة للمعلم والمتعلم على حد سواء بل يجب أن تكون مكتوبة وظاهرة في الخطة الدراسية التي يتسلمها الدارس في بداية كل فصل دراسي، وتكون بمثابة العقد بين المعلم والمتعلم. وينبغي أن تكون لدى المؤسسة أو المعلم معايير واضحة في كيفية توزيع الدرجات على نظام التقويم، وينبغي أن تكون منسجمة مع فلسفته في التعليم. وهذا نظام من أنظمة توزيع العلامات في فصل من الفصول التي درستها سابقاً:

التحضير والمشاركة	الواجبات	الاختبارات القصيرة	اختبار منتصف الفصل	العامية	المشروع النهائي	الاختبار النهائي
١٥	١٥	١٥	١٥	١٠	١٠	٢٠

كما ينبغي توفر نظام تقديري نسبي من مئة لكي ينسجم مع التوجهات الجامعية والعالمية، ومن ذلك ما يلي:

90 – 100	A
80 – 89	B
70 – 79	C
60 – 69	D
50 – 59	E
Below 50	F

كلمة أخيرة حول التقويم اللغوي:

لخص (أبو عمشة، ٢٠١٥) بعض المبادئ العامة التي أراها مهمة ومعبرة في عملية التقويم اللغوي، وهي:

- التقويم اللغوي عملية مستمرة وهدفها الرئيسي هو تحسين تعلم مهارات الطالب اللغوية.
- تستخدم تقويمات الصف لتحقيق ستة أهداف أساسية. لتحديد مستوى الطالب، وتشخيص المعضلات المستمرة، ولمراقبة التقدم المهاراتي، وتقديم التغذية الراجعة؛ وتصحيح الأخطاء، وإعطاء المعلومات.
- يمكن تقويم سلوك الطالب، ومهاراته اللغوية، ومعرفته، وتفكيره، ومواقفه باستخدام أساليب متنوعة.
- توافق المناهج يمكن تحقيقه بشكل أفضل إذا خططت تقويماتك بنفس الوقت الذي تخطط فيه تعليمك.

- أشار التطوير والإصلاح التربوي إلى الحاجة لأساليب تقويم بديلة، مثل الحقائب التعليمية. المدرسون لهم خيارات عديدة لأساليب التقويم ويجب أن يختاروا أحد أفضل الأساليب التي تقابل أهدافهم الخاصة بالتدريس.
- الامتحانات المعيارية تعطي بيانات مقارنة وفق ميزان واسع.
- التقويم الأصلي أو البديل يركز على أداءات الطالب وعلى إنتاجيته.
- أدوات التقويم للأداء تتضمن مقاييس التقدير وقوائم التدقيق، والمشاهدات، وسجلات الوقائع والحقائب التعليمية، ونماذج الإرشادات.
- مواد الامتحان الموضوعي تتضمن أسئلة الصح أم الخطأ، والمطابقة، والجواب القصير والتكملة، والاختبار من متعدد.
- مواد المقالة هي أسلوب ممتاز للتقويم عمليات التفكير العليا للطالب.
- هدف إعطاء العلامة هو تحسين تعلم الطالب بتوضيح أهداف التعلم، والإشارة لنقاط القوة والضعف لدى الطالب، وتقويم نمو الطالب اللغوي والشخصي والاجتماعي، وتحفيز الطالب.
- العدالة والموضوعية هما معياران لإعطاء العلامات وهذا ما يستنتجه كل من المدرس والطالب.
- تقويم النتاجات التدريسية هي عملية معقدة جداً ومهارة علمية تتطلب درجة عالية من البراعة الفنية.

المصادر والمراجع:

- أبو عمشة، خالد (٢٠١٥). التقويم اللغوي: مفهومه وأسس تطبيقه، منشورات موقع الألوكة، تاريخ الإضافة: 17/3/2015 https://www.alukah.net/literature-language/0/83874
- أبو عمشة، خالد (٢٠١٨). المغني في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، منشورات دار أصوات، الطبعة الأولى، إسطنبول.
- أبو عمشة، خالد (٢٠١٨). قضايا في التقويم اللغوي في برامج العربية للناطقين بغيرها، بحث ضمن أعمال مجلة اللسانيات وتحليل الخطاب: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: دراسات وأبحاث محكمة، العدد الرابع والخامس، منشورات دار كنوز المعرفة، تحرير د. بلقاسم اليوبي وآخرون.
- إلويد، دوايت وآخرون: محررون (٢٠٠٨). أساسيات التقويم في التعليم اللغوي، ترجمة: خالد الدامغ، منشورات جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.
- الثوايبة، وأحمد وآخرون (٢٠٠٤). إستراتيجيات التقويم وأدواته: الإطار النظري، الفريق الوطني للتقويم، المملكة الأردنية الهاشمية.
- جابر، جابر (٢٠٠٢). اتجاهات وتجارب في تقويم أداء التلميذ والمدرس، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الأولى، مصر.
- الدامغ، خالد، وفضل، محمد (٢٠١٢). الميسر في الاختبارات، منشورات جامعة الملك سعود، الطبعة الأولى، الرياض، السعودية.
- دواني، كمال (٢٠٠٣). الإشراف التربوي. الطبعة الأولى، عمان: مطبوعات الجامعة الأردنية.
- الراشد، علاء (٢٠٠٠). فلسفة القياس والتقويم في ضوء المدرسة الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، المشرف: حسن الحيارى، إربد، الأردن.
- شابل، كارول ودوقلاس، دان(٢٠١١). تقويم اللغة باستخدام تقنية الحاسوب، ترجمة: سعد القحطاني، منشورات جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.
- علام، صلاح الدين (١٩٩٩). القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتوجهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة.
- غولييه، فرنسيس (٢٠٠٩). أدوات المجلس الأوربي في فصول اللغة، ترجمة: فايز

الشهري، منشورات جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.
- غولييه، فرنسيس (٢٠٠٩). أدوات المجلس الأوروبي في فصول اللغة: الإطار الأوربي المشترك والحقيبة التربوية، ترجمة: فايز الشهري، منشورات جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.
- الفتلاوي، سهيلة (٢٠٠٦). المناهج التعليمية والتدريس الفعال، دار الشروق، الطبعة الأولى.
- القحطاني، جمعان وآخرون (١٤٣١هـ). المرجع في تعليم اللغة العربية: أساليب واتجاهات حديثة، منشورات مناهج العالمية، الطبعة الأولى، الرياض، السعودية.
- مجموعة من الخبراء (٢٠١٦). الإطار المرجعي الأوربي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقويمها، ترجمة: عبد الناصر صبير، منشورات جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- مدكور، أحمد (٢٠١٦). الإطار المعياري العربي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- مدكور، علي، وآخرون (2010). المرجع في مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، القاهرة.

المصادر الأجنبية:

- Shohamy. Elana (2001). The Power of Tests: A critical Perspective on The Uses of Language Tests, Longman, Pearson Education, England.
- Brown, Douglas, Abeywickrama, Priyanvada (2010). Language and Assessment: Principles and Classroom Practices, Longman, Pearson Education, NY.
- Shohamy, Elana (2001). The power of Tests: a Critical Perspective on the Uses of Language Tests, Pearson Education.

الفصل الثاني

التّقويم اللغويّ للمهارات الإنتاجية: المحادثة والكتابة للناطقين بغير العربية

د. ناجح أبو عرابي
مدير برامج اللغة العربيّة
المجلس العالمي الأمريكيّ للبرامج الدّوليّة
CIEE

الملخّص

يتناول البحث التّقويم اللغويّ في مهارتي المحادثة والكتابة وتبيانه في نتاجات المهارتين في التّحصيل والأداء والكفاءة في ضوء معطيات التّقويم الحقيقيّ نظراً وتطبيقاً. ويجيب عن الأسئلة الآتية:

١. ما تقويم التّحصيل في مهارتي المحادثة والكتابة؟

٢. ما تقويم الأداء في مهارتي المحادثة والكتابة؟

٣. ما تقويم الكفاءة في مهارتي المحادثة والكتابة؟

وينقسم البحث إلى جزأين: النّظريّ والتطبيقيّ.

المقدّمة:

يحقّق التّقويم اللغويّ إنجازات علميّة دقيقة في تعليم اللغات وتعلّمها للنّاطقين بغيرها لما له من أهميّة عظمى، ويمكن إيجازها بالتّالي:

أولاّ: نتاجات التّعلّم Learning Outcomes :

أفضى التّحوّل في التّقويم التّربويّ عموماً، والتّقويم اللغويّ بشكل خاصّ من الأهداف السلوكيّة إلى أهداف حول نتاجات التّعلّم تكون على شكل أداءات Performance متوقّعة إلى ظهور حركة المعايير أو المستويات منذ أوائل تسعينات القرن العشرين حيث تدفقت مبادؤها، وتكاملت بتوالي الأنظار العلميّة حتى انبثق عنها التّقويم القائم على الأداء Performance-Based Assessment أو ما يسمّى بالتّقويم الحقيقيّ Authentic Assessment أو التّقويم البديل Alternative Assessment الذي يعكس إنجازات الطّالب ويقيسها في مواقف حياتيّة حقيقيّة أو مواقف تحاكيها، ويهدف إلى جملة من الأهداف منها (العجيلي، 2017):

١. تطوير مهارات الطّالب الحياتيّة الحقيقيّة.

٢. تنمية المهارات العليا عند الطّالب.

٣. التّركيز على العمليّات والنتاجات في عمليّة التّعلّم.

٤. جمع البيانات التي تبيّن درجة تحقيق الطّالب لنتاجات التّعلّم.

٥. تعزيز قدرة الطّالب على التّقويم الذّاتيّ.

٦. استخدام أدوات تقويم وستراتيجيّات متعدّدة لقياس جوانب شخصيّة الطّالب المتنوّعة.

ويعدّ التّقويم القائم على الأداء نمطاً يقوم على تنفيذ الطّالب مهمّات مفيدة وذات معنى في المجالات التّعليميّة والتعلميّة، ومنها تعليم اللغة وتعلّمها للنّاطقين بغيرها. وهذه المهمّات التّقويميّة تكون مماثلة لأنشطة التّعلّم، وليست اختباريّة تقليديّة (عبد الباري، ٢٠١٠) تتطلّب على امتداد مستوى الطّالب المحدّد نتاجات خاصّة وعامّة في التّحصيل والأداء والكفاءة في مهارتي المحادثة والكتابة تترابط فيما بينها ترابطاً عضويّاً ينشأ عن وجودها عند المدرّس والطّالب على السواء نظام ثابت كلّيّاً أفقيّاً وعموديّاً في تجاور حيناً، وتراكب حيناً آخر تحصيلاً وأداء وكفاءة فإذا هي نسيج متكامل في تقويم هاتين المهارتين يظهرعلاقته بالأهداف والمحتوى وطرائق التّعليم وأساليبها واستراتيجياتها.

التّحصيل Achievement [1]:

التّحصيل هو القدرة على تعلّم العناصر اللغويّة: مفردات الّلغة وقواعدها الموروفولوجيّة وتراكيبها وبُنيتها الفونولوجيّة، وتكرارها حيث يتمّ تعليمها وتعلّمها وإتقانها منفردة في درس تعليميّ معيّن أو وحدة تعليميّة معيّنة في مستوى معيّن. ويعدّ التّحصيل الخطوة الأساس للأداء.

الأداء Performance [2]:

الأداء هو القدرة على استخدام عناصر اللغة مجتمعة في مواقف حياتيّة حقيقيّة أو تحاكيها لكنها محدودة ومسيطر عليها ترتبط بمستوى الطّالب وبالمدّة التي يستغرقها في فصول تعليم اللغات وتعلّمها وبالكتاب التّعليميّ الذي يستخدمه وبطرائق المدرّس واستراتيجياته وبالأهداف المتوقّع تحقيقها. ويعدّ مرحلة تدريبيّة مهمّة يمارس فيها

1- http://creativeaslteaching.com/proficiency-vs-performance-vs-achievement

٢- المرجع نفسه

الطّالب مهمّات محدّدة سلفاً ومألوفة للوصول إلى كفاءة الطّالب في مستوى معيّن. ويمثّل الأداء عمليّاً حلقة وصل بين التّحصيل والكفاءة.

الكفاءة Proficiency [1]:

الكفاءة هي قدرة الطّالب على استخدام اللغة في مجموعة متنوعة من مواقف الحياة الحقيقية؛ أي ما يستطيع الطّالب فعله باللغة حسب مستواه لا ما يعلمه عنها، ولا كيف تعلّمها، ولا المدّة التي استغرقها، ولا الكتاب التّعليميّ الذي استخدمه مدّة تعلّمه. وتعدّ الكفاءة الهدف النّهائيّ في تعليم اللغات وتعلّمها للنّاطقين بغيرها، والغاية التي يسعى إليها أي منهاج أو برنامج أو طالب أو مدرّس. ويمكن تحقيق كفاءة الطّالب في مستوى معين باتباع معايير دقيقة وإرشادات واضحة لإنشاء بيئة تعلّم آمنة.

ثانياً: معايير الجاهزيّة العالميّة في تعلّم اللغات

World-Readiness Standards for Learning Languages:

وتعرف كذلك باسم المعايير الخمسة 5 C's، وهي التّواصل Communication، والثّقافة Culture، والرّبط Connection، والمقارنة Comparison، والمجتمع Community. وهي تشكّل مجتمعة مترابطة متكاملة معايير الجاهزية العالمية في تعلّم اللغات حيث ينبغي أن يبنى أيّ منهاج في تعليم اللغة وتعلّمها وفقها في معايير محدّدة لكلّ مستوى رئيس وفرعيّ، ومثال ذلك معيار التّواصل الذي يصنّف مهارات اللغة غير التّصنيف الشّائع المعروف: مهارات استقبال: استماع وقراءة ومهارات إنتاج: محادثة وكتابة بل بتصنيف آخر منبثق عن الكفاية التّواصليّة حيث يقارب هذه المهارات في أنماط ثلاثة تشكّل جوهر أهداف تعليم اللغات وتعلّمها للنّاطقين بغيرها وقياسها وتقويمها، وهي:

١-النّمط التّفاعليّ Interpersonal Communication: يتطلّب شخصين على الأقلّ يتواصلان بشكل مباشر بهدف نقل معلومة أو الاستفسار عنها أو التّأكد منها لتداول المعنى بينهما، وهما نوعان:

١- المرجع نفسه

- التّفاعل الشفويّ: وهو النّوع الأكثر وجوداً حيث الاستماع والمحادثة شفويّاً (وجهاً لوجه) أو عبر الهاتف أو (السكايب) Skype أو من خلال أية واسطة تواصليّة أخرى.
- التّفاعل التّحريريّ: وهو نوع فرعيّ حيث القراءة والكتابة تحريريّاً، ووجوده في وسائل التّواصل الاجتماعيّ وتطبيقات الدّردشة الاجتماعيّة.

٢-النّمط التفسيريّ Interpretive Communication : وهو تواصل من طرف واحد: مستمع أو قارئ، ويشمل مهارتي القراءة والاستماع، ويكون التّركيز فيه على تفسير المقصود بالرسالة في سياقها الثّقافيّ دون تفاعل مباشر مع منتجها، ومن أمثلته: التّسجيلات المسموعة والمرئيّة، الأفلام والأغاني، القصص، الكتب، الإعلانات العامّة، المحاضرات العامّة وغير ذلك.

٣-النّمط التّقديميّ Presentational Communication: وهو تواصل محكيّ (المحادثة) أو مكتوب (الكتابة) من طرف واحد لمجموعة متنوّعة من المستمعين أو القارئين؛ إذ ليس هناك فرصة تفاعليّة بين المنتج أو المستقبل لتداول المعنى. وعلى المنتج تنظيم أفكاره وصياغتها بطريقة تهيئ أكبر فرصة للمستقبِل من فهم المقصود. ومن أمثلته: ترك رسالة صوتيّة هاتفيّة، أو إرسال رسالة إلكترونيّة، أو تقديم عرض، أو إلقاء محاضرة، أو إعداد تقرير مكتوب أو محكيّ، أو إعطاء توجيهات لواحد أو مجموعة أو كتابة مقالة وغير ذلك.

والملاحظ في هذا المقترب الحديث أنّ كلّ مهارة لا تستمدّ قيمتها من ذاتها، وإنّما تستمدّها من ترابطها مع مهارات أخرى تكون مكمّلة لها بالضّرورة، ونلاحظ كذلك اتّساع نطاق التّحصيل والأداء والكفاءة في مهارتي المحادثة والكتابة اتّساعاً يتطلّب تنوّعاً في التّقويم اللغويّ: أدواته وأساليبه بحيث يقيس مستويات تميّز متدرّجة ومتنامية عبر مجالات التّواصل التّفاعليّ والتّقديميّ إنجازاً وأداء وكفاءة في المحادثة والكتابة، وارتباطهما الرئيس وتكاملهما مع المهارات الأخرى مؤطّرةً لمهارات رئيسة وفرعيّة ينبغي قياسها وتقويمها بدقّة.

مشكلة الدّراسة: الغرض من هذه الدّراسة تبيان التّقويم اللغويّ في نتاجات مهارتي المحادثة والكتابة في التّحصيل والأداء والكفاءة في ضوء معطيات التّقويم الحقيقيّ نظراً وتطبيقاً.

أسئلة الدّراسة:

تجيب الدّراسة عن الأسئلة التّالية:

١. ما تقويم التّحصيل في مهارتي المحادثة والكتابة؟

٢. ما تقويم الأداء في مهارتي المحادثة والكتابة؟

٣. ما تقويم الكفاءة في مهارتي المحادثة والكتابة؟

وينقسم البحث إلى جزأين: النّظريّ والتطبيقيّ.

الجزء النّظريّ

الدّراسات التي تناولت التّقويم اللغويّ في مهارتي المحادثة والكتابة في تعليم اللغة العربيّة للنّاطقين بغيرها:

قام الشّيخ (١٩٨٨) بدراسة اقترح فيها نموذجاً مشتقًّا من نماذج سابقة في اللغة الإنجليزيّة تقترح خمسة مستويات للمهارات اللغويّة الأربع، وهي: الأصوات والمفردات والسّياق والقواعد، ومعدّل السّرعة والطّلاقة. ويتمّ بهذا النّموذج تقويم مدى تحقّق أهداف تعليم اللغة العربيّة للنّاطقين بغيرها حيث يقيس الأصوات والمفردات والسّياق والقواعد في اختبارات المدخل المنفصل لمهارتيّ الإنتاج: المحادثة والكتابة، ومهارتيّ الاستقبال: الاستماع والقراءة، ويقيس كذلك معدّل السّرعة والطّلاقة في اختبارات المدخل المتكامل في مهارات الإنتاج والاستقبال.

وأجرى حمد (٢٠١٤) دراسة تناولت الاتّجاهات الحديثة في التّقويم التّربويّ البديل، وأهميته في تعليم اللغات بشكل عامّ، والعربيّة بشكل خاصّ. وناقشت الدّراسة مفهوم التّقويم وأهميته ومعاييره ومجالاته ومراحل تطوّر التّقويم في اللغات، وهي: التّقويم المستند إلى مبادىء النّظريّة السّلوكيّة، والتّقويم المستند إلى منظور اللغة المتكاملة، والتّقويم المستند إلى منظور اللغة كوسيلة اتّصال، والتّقويم البديل: معاييره ووظائفه ومتطلباته وصيغه وأساليبه وأدواته: أسئلة المقال لتقويم الكتابة، والمقابلة لتقويم المحادثة، ومحاكاة المقابلة لتقويم المحادثة، والاختبارات المحوسبة، وتقويم الأقران، والتّقويم الذّاتيّ، وملفّ إنجاز الطّالب.

وهدفت دراسة عبد الرّحيم (٢٠١٥) إلى تبيان المحاولات الموجودة في بناء امتحان كفاءة للغة العربيّة وتصميمه، واقتراح خطوات تصميم امتحان عالميّ للغة العربيّة: مهارة الكتابة أنموذجاً. وسعت الدّراسة إلى الإجابة عن مجموعة من الأسئلة، ومنها: ما النّقاط التي ينبغي أن تشتمل عليها مناهج تعليم اللغة العربيّة للنّاطقين بغيرها المتعلّقة بمهارة الكتابة، وما النّقاط التي ينبغي التّركيز عليها في الامتحان الكتابيّ العالميّ للغة العربيّة. وأشارت نتائج الدّراسة إلى أنّ محاولات بناء امتحان كفاءة للغة العربيّة مبكّرة لم تواكب التّطوّر اللغويّ أو التّكنولوجيّ، وأنه لا توجد محاولة خاصّة منفردة لبناء امتحان كفاءة عالميّ للغة العربيّة للنّاطقين بغيرها في مهارة الكتابة، وبيّنت الصعوبات في تطبيقه المتمثّلة في عدم الاتّفاق على عناصره وأسسه وإطاره المرجعيّ، وأظهرت النتائج ضرورة وضع الإطار المرجعيّ الذي يسهّل على المدرّسين والمشرفين في ميدان العربيّة للنّاطقين بغيرها من تحديد عناصر الامتحان.

وأجرى أبو عمشة (٢٠١٨) دراسة تناولت بعض القضايا في التّقويم اللغويّ في برامج اللغة العربيّة للنّاطقين بغيرها: العلاقة بين الاختبار والتّقويم والفرق بينهما، مبادئ في التّقويم اللغويّ، أنواع الاختبارات، ملامح من التّطورات التّاريخيّة في التّقويم اللغويّ، اختبار الكفاءة اللغويّة، التّقويم القائم على الأداء، التّقويم ونظريّة الذّكاء المتعدّد، التّقويم اللغويّ الدّقيق، التّقويم التّقليديّ والتّقويم البديل، التّغذية الرّاجعة وإستراتيجياتها، ومؤشر الأداء في التّقويم الذي عدّته الدّراسة الوسيلة الفعّالة التي تقوّم أداء إنتاج الطّالب اللغويّ وتقيّمه. وعرضت الدّراسة مؤشري أداء مقترحين للكلام والكتابة.

وقام أبو عمشة (٢٠١٨) بدراسة أخرى هدفت إلى الوقوف عند مكوّنات المحادثة الأساسيّة: النّطق، والنّبر والتّنغيم، واستعمال المفردات، وبناء الجملة، والدّقة أو السّلامة اللغويّة، والطّلاقة، وسرعة المحادثة، والسّلوكات غير اللغويّة المصاحبة للغة، والمضمون وتطويره. وتناولت الدّراسة توصيفات مهارة المحادثة في الإطار المرجعيّ الأوروبيّ، وعرضت كذلك لتجربة معايير المجلس الأمريكيّ ACTFL في اختبار الكفاءة الشّفويّة OPI للغة العربيّة للنّاطقين بغيرها. وقدّمت الدّراسة طائفة من مؤشّرات الأداء التي ظهرت في ميدان تعليم العربيّة للنّاطقين بغيرها، ومنها: معايير

أداء مجلس الأبحاث السويسريّ القوميّ، ونموذج كامبرج في تقويم مهارة المحادثة، وتقويم المراكز الأوروبيّة. وعرّفت الدّراسة بمجموعة من الاختبارات التي تقيس الكفاءة لدارس اللغة العربيّة النّاطق بغيره، وخلصت إلى أهميّة وجود مؤشّرات أداء في التّقويم اللغويّ الموضوعيّ لمهارة المحادثة ممثّلة بنماذج مقترحة تستند إلى مؤشّرات الأداء في مهارة المحادثة.

وأجرى بو عتور (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى معالجة بعض النّقاط المنهجيّة، والمنطلقات النّظريّة التي يجب أن تراعى عند تقديم مهارتيّ الاستماع والمحادثة لمتعلّمي العربيّة للنّاطقين بغيرها، والبحث في مقاييس وضع الاختبارات وما تعلّق بها من تقبّل وتفاعل واستنتاج، ومدى قدرتها على قياس وتطوير تعليم العربيّة وتعلّمها للنّاطقين بغيرها. واقتصرت الدّراسة على رصد المستوى المتوسّط: ب ١ وب ٢ حسب تصنيفات الإطار المرجعيّ الأوروبيّ المشترك للّغات.

وهدفت دراسة رمضان (٢٠١٨) إلى الحديث عن أهميّة مهارة الكتابة للنّاطقين بغيرها وتعريفها ومعاييرها. وقدّمت الدّراسة أهداف تعليم الكتابة العربيّة عند رشدي طعيمة، ومحمود النّاقة، وعرضت معاييرها في الإطار المرجعيّ الأوروبيّ المشترك للّغات.

وقام الشّيخ (٢٠١٨) بدراسة تناولت مجالات التّحدث: المقابلة، المناقشة، سرد القصص، العرض، الاجتماع، المؤتمرات، المحادثة، الحوار، الخطبة، فن الخطابة، النّدوات، المناظرة، المحاضرة. وقدّمت الدّراسة مهارات التّحدّث وخصائصه بالنّسبة لموضوع التّحدّث وخصائصه بالنّسبة لموضوع التّحدّث والمتحدّث والموادّ الدّاعمة أثناء الحديث، وكذلك المهارات الخاصّة باللغة صوتاً وتفكيراً. وناقشت الدّراسة المستويات المعياريّة العالميّة لمهارة التّحدّث، والمؤشّرات الأدائيّة التي تصف ما يقوم به الطّالب، وخصائص المستويات المعياريّة لمهارة التّحدّث، وأنواعها، والحديث عن معايير مجالاتها. وتناولت كذلك وسائل تقويم مهارة التّحدث للنّاطقين بغيرها، وهي: الاختبارات التّحصيليّة، واختبارات الكفاءة اللغويّة، واختبارات الاستعداد اللغويّ، والملاحظة، والمقابلة الشّفويّة، والمناقشة الجماعيّة، والمؤتمرات الفرديّة والجماعيّة، ولعب الأدوار، واستخدام الصور والرسوم والخرائط، وملفّ إنجاز الطّالب، وموضوعات التّعبير الشّفويّ.

وهدفت دراسة القواسميّة (٢٠١٨) إلى معرفة نشأة الكتابة العربيّة ومكانتها وأهميتها وأهداف تعليمها ومحتواها، وما يتعلّق بالمدرّس والطّالب وطرق التّدريس والوسائل التّعليميّة والأنشطة التّعليميّة، ومعرفة أنواع المهارات الكتابيّة والمهارات الأساسيّة في تعليمها. وتناولت الدّراسة طرق التّقويم في مهارة الكتابة وعلاقتها بالأهداف والمحتوى والمدرّس والوسائل التّعليميّة والأنشطة التّعليميّة.

تعقيب على الدّراسات السّابقة:

بعد استعراض الدّراسات السّابقة يلاحظ الباحث أنّها جاءت كلّها متّفقة على أهميّة التّقويم اللغويّ في مهارتي الكلام والكتابة غير أنّ ثمّة وجود نقص في الدّراسات العربيّة حول التّقويم اللغويّ فيهما في نتاجات التّحصيل والأداء والكفاءة، فأغلبيّة الدّراسات تناولت مهارة إنتاجيّة واحدة بشكل عام دون تخصيص لنتاجاتها. كما يلاحظ كذلك قلّة الدّراسات التي قدّمت تطبيقات عمليّة في التّقويم اللغويّ في المهارتين، ومن هنا جاءت فكرة الدّراسة الحاليّة. وتختلف الدّراسة الحاليّة عن الدّراسات السّابقة بأنها تهدف إلى تبيان التّقويم اللغويّ في نتاجات مهارتي المحادثة والكتابة في التّحصيل والأداء والكفاءة في ضوء معطيات التّقويم الحقيقيّ نظراً وتطبيقاً.

التّقويم اللغويّ في مهارتي المحادثة والكتابة:

يرى الباحث أنّ مسار التّقويم اللغويّ في مهارتي المحادثة والكتابة لا يمكن أن تتضح معالمه إلا إذا تناول نتاجات التّحصيل: المهمّة، وقوائم التّقدير والأداء: التّقويم القائم على الأداء والتّقويم الذّاتيّ، والكفاءة. ولكلّ نتاج تقويم مستقلّ عن غيره لا يسدّ مسدّه، ولا يستبدل به، وهذه التّقويمات هي:

أولاً: تقويم النتاجات: ويشتمل على جزأين رئيسين هما: المهمّة وموازين التّقدير (علام، ٢٠١٥):

١-المهمّة Task:

لعلّ إحدى التّحدّيات التي تواجه مدرّسي العربيّة للنّاطقين بغيرها هي كيف يمكن تزويد الطلاب بفرص لإظهار ما يستطيعون فعله في اللغة العربيّة باستخدام ما تمّ تعليمه وتعلّمه. ويأتي في أولويّات تخفيف هذه التّحديات بناء مهمّات تواصليّة مقنّنة

تتطلّب نماذج لغوية ذات عمق واتساع كافيين حتى يتمكن المدرّس من إصدار أحكام موضوعيّة عادلة دقيقة حول كيفية أدائه، وتزويده بملاحظات علميّة وعمليّة مفيدة حول أدائه، وهذا من شأنه أن يثير دافعيّة الطّالب إلى الأداء الأفضل متى تشكّلت لديه دوافع حقيقية لاستخدام اللغة. وتظهر الدّراسات أن مدخل تعليم اللغات وتعلّمها القائم على المهمّات Task-based Language Teaching & Learning، وهو معطى الطّريقة التّواصليّة، له أثر كبير في تحسين قدرات الطّالب الإنتاجيّة في اللغة محادثة وكتابة. (Amrullah, 2018)؛ (التّنقاري، 2014).

والمهمّة هي فعل تداوليّ يستخدمه الطّالب في تنفيذه اللغة كلاماً أو كتابة في المواقف الحقيقيّة التي يمارسها أبناء اللغة النّاطقين بها أو التي تحاكيها؛ فهي جسر يربط الصّفّ الصّغير بالمجتمع: الصّفّ الكبير. وتهدف إلى إعداد الطّالب وتهيئته لاستخدام اللغة كلاماً وكتابة في سياقاتها الحقيقيّة (التّنقاري، ٢٠١٤)؛ ليقوّم أداء الطالب المهمّةَ بناء على ما يحقّقه من نجاح في الوصول إلى الهدف العمليّ المعرفيّ.

أهداف المهمّة (Nunan, 2006):

١. توفير سياق وظيفيّ ذي معنى للاستخدام اللغوي الحقيقي حيث تنظّم المهمّات حول موضوع واحد حسب مستوى الطّالب لإدخال الطالب في السياق حيث يعرف على وجه الدّقة والتّعيين ما هو الدور الذي سيلعبه ومع من يتفاعل.
٢. تحقيق الأصليّة حيث تصمّم المهمّات التّواصلية بهدف التّواصل الحقيقي مع اللغة وأبنائها.
٣. تحديد المطلوب من الطّالب حيث يجب على الطّالب في المهمّات أن يقوم بمهمة محدّدة بشكل جيّد مصمّمة لاستنباط استخدام محدّد للغة.
٤. التركيز على الطّالب حيث تعتبر المهمّات واقعية بالنسبة للطالب الذي يتعلم اللغة الهدف، من حيث العمر، والخلفية الثقافية، ومستوى النّضج المعرفيّ واللغويّ، وما إلى ذلك. ويتوقع من الطالب تقديم أداءات تستند إلى ظروفه اللغويّة الفعليّة.

بناء المهمّة (علام، ٢٠١٥):

١. تحديد الموضوع.

٢. تحديد الموقف الذي يمكن للطّالب أداء اللغة كلاماً أو كتابة حسب مستواه.

٣. تحديد المهمّة أو المهمّات التي سوف يستخدمها الطالب تحديداً دقيقاً؛ إذ يستدعي هذا التّحديد أداء وظيفة أو وظائف معيّنة من الطّالب بعناصر لغويّة تمّت دراستها، وإنتاجاً لغويّاً متوقّعاً حسب مستواه: قوائم مفردات أو عبارات أو جمل أو سلاسل من الجمل أو فقرة أو فقرات مترابطة أو خطاب متماسك.

٤. وصف المهمّة وصفاً واضحاً بطريقة تسمح للطّالب على وجه الدّقة بمعرفة ما تهدف إليه كلّ مهمّة، ويؤديها بإظهار ما تتطلّبه المهمّة.

٥. تحديد كميّة المطلوب؛ إذ يجب أن تنصّ المهمّة خاصّة في الكتابة على تحديد واضح لنتاج الطّالب من أداء المهمّة، ومثال ذلك: على الأقلّ عشر مفردات، سبع جمل، ثلاث فقرات إلخ.

ولا بدّ للمدرّس عند بناء المهمّة من طرح الأسئلة الآتية:

١. هل المهمّة تناظر النّاتج أو النّواتج المرغوب قياسها؟

٢. هل المهمّة استخدامها مفيد ونافع في الموقف التّعليميّ؟

٣. هل تحظى المهمّة بثقة الطّالب وبفوائدها العمليّة عليه؟

٤. هل المهمّة يمكن من خلالها أن نقيس مخرجات أو نواتج جديدة؟

٥. هل المهمّة عمليّة؟

٦. هل المهمّة واقعيّة؟

٧. هل المهمّة محدّدة بوضوح؟

وسترد أمثلة عن المهمّات في المحادثة والكتابة في الجانب التّطبيقيّ من البحث.

٢-قوائم التّقدير:

لعلّ إجابة أيّ مدرّس عن الأسئلة الآتية تمهّد الحديث عن قوائم التّدير حيث تتعلّق بإعطاء درجة أو تقدير معيّن في المحادثة والكتابة:

١. هل أعطيت المحادثة / الكتابة تقديرات منخفضة أو عالية نتيجة وجود أو عدم وجود أخطاء نطقيّة دون اعتبار للعناصر الأخرى؟

٢. هل أعطيت المحادثة / الكتابة تقديرات منخفضة أو عالية نتيجة وجود أو عدم وجود أخطاء قواعديّة دون اعتبار للعناصر الأخرى؟

٣. هل أعطيت المحادثة / الكتابة تقديرات منخفضة أو عالية نتيجة وجود أو عدم وجود مفردات أو تراكيب معيّنة دون اعتبار للعناصر الأخرى؟

٤. هل أثّرت آليات المحادثة / الكتابة الضّعيفة أو القويّة على تقديري لبقيّة العناصر؟

٥. هل تأثرت بطول المحادثة / الكتابة دون اعتبار للعناصر الأخرى؟

٦. هل تأثّرت بثقة الطّالب في المحادثة دون اعتبار للعناصر الأخرى؟

٧. هل تأثّرت بمستوى الطّالب السابق في صفّي دون التّحقّق من ذلك فيما يقدّمه الآن؟

٨. هل منحت نفسي الوقت الكافي لإعادة النّظر في كلّ درجة معطاة للطّلاب؟

٩. هل استغرقت الوقت الكافي في تقدير درجة المحادثة؟ هل سجّلتها؛ لأعود إليها مرّة ثانية للتّأكّد؟ (بدون تسجيل) هل دوّنت الملاحظات اللازمة وفق معايير واضحة للمدرّس والطّالب معاً؟

١٠. هل يمكنني تفسير تقدير «جيّد»، إن كنت أستخدمه؟ ماذا تعني في المحادثة / الكتابة، وفي أي عنصر من عناصرها؟ ولماذا ليست «مقبول» أو «جيّد جدّاً» على وجه الدّقّة؟

وحتى عند اعتماد قوائم تقدير ينبغي السؤال:

١. هل رجعت، وبشكل دائم، للمعيار موضع التّقدير؟

٢. هل تذكّرت معدّل التّقدير في كلّ عنصر بشكل مستقلّ؟

ولعلّ الإجابة عن الأسئلة السابقة تبصرة بالحاجة إلى قوائم التّقدير في مهارتي المحادثة والكتابة التي تعرّف بأنها «توصيف دقيق لمعايير الأداء، وتمثّل هذه المعايير أبعاداً يراد قياسها إمّا بشكل وصفيّ أو رقميّ أو بيانيّ أو بشكل وصفيّ رقميّ معاً، وقد تكون القائمة كليّة أو تحليليّة، وهذه القائمة تحلّل فيها المهارة إلى مستويات تصف بدقّة الأداءات اللغويّة التي ينبغي أن تقاس عندما يؤدّي الطّالب مهمّة لغويّة ما» (عبد الباري، ٢٠١٠، ص ١٩).

وتعتمد قوائم التّقدير على (علام، ٢٠١٥):

١. المستويات المعياريّة: يحدّد بداية المستوى المعياريّ المراد الوصول إليه ثمّ يفصّل هذا المستوى إلى مجموعة من المعايير الأدائيّة التي تتضمّن مجموعة من المؤشّرات، وهذه المؤشّرات تمثّل الأداءات التي يمكن ملاحظتها وقياسها قياساً موضوعيّاً وفق تقديرات أو مستويات معيّنة حيث يحدّد مستوى أداء الطّالب نسبة إلى هذه المستويات.

٢. التّقديريّة: إعطاء المؤشرات المراد قياسها قيمة ما مما يجعلها واضحة وسهلة، وهي:
- رقميّة: من ١-٣ أو ١-٤ أو ١-٥.
- وصفيّة: عبارات تصف الأداءات تبدأ من المستوى الأوّل إلى الخامس، وهي على نوعين: شموليّة، وتفصيليّة وهي ما نحتاجه في تفاصيل تعليم مهارتي المحادثة والكتابة وتعلّمها تحصيلاً وأداء.
- بيانيّة: مثل: نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً.

٣. التّقويميّة: يستطيع المدرّس بتطبيق هذه القوائم تشخيص أداء الطّالب، وإصدار حكم عليه. ويتمّ في هذه المرحلة تحديد مواطن القوّة ونقاط الضّعف عند الطّالب.

٤. الموضوعيّة: إن استناد القوائم في بنائها على معايير الأداء وما تتضمّنه من مؤشرات محدّدة بدقّة ترتبط بهذه المعايير تحقّق قدراً كبيراً من الموضوعيّة والضّبط بين الطّلّاب.

٥. الوصفيّة: تصف هذه القوائم مهمّات واقعيّة تعتمد على نطاق واسع من مؤشّرات الأداء، وهذا يعني أنّ تقدير امتلاك الطّالب لهذه المؤشّرات لا يستند إلى إعطائه درجة واحدة فقط كما هو الحال في الاختبارات حيث لا إجابة صحيحة وأخرى خاطئة بل توجد درجات لهذه المهارة أو تلك على متّصل عدديّ أو وصفيّ أو بيانيّ.

٦. سهولة البناء: تمرّ قوائم التّقدير بخطوات هي:

- تحديد أهداف التّعليم المراد تقويمها.
- تحديد مجموعة من المستويات المعياريّة التي ستقوّم.
- تحديد معايير الأداء التي ترتبط بالمستويات المعياريّة.
- تحديد مؤشّرات الأداء التي ترتبط بهذه المعايير.
- التّعريف الإجرائيّ لكلّ مؤشّر.
- التّحقّق من ارتباط هذه المؤشّرات بكل من معايير الأداء بالمستويات المعياريّة.
- تقدير هذه المؤشّرات تقديراً كميّاً أو وصفيّاً أو بيانيّاً.

٧. سهولة تحويل هذه المؤشّرات إلى درجات تحسب للطّالب ضمن درجات المشاركة والاختبارات.

ولقوائم التّقدير أنواع متعدّدة، ومنها:

١- قوائم تقدير الأداء، وتنقسم إلى قسمين:

أولاً: قوائم التّقدير الكلّيّة Holistic Rubric Scoring:

وهي إعطاء تقدير واحد على المنتج كلاماً أو كتابة.

ومن عيوب قوائم التّقدير الكليّة:

- يمكن لأكثر من طالب الحصول على الدّرجة نفسها بشكل سريع دون وجود أسباب جوهريّة وحقيقيّة لهذا التّشابه.
- لا يمكن التّمييز على وجه الدّقّة بين الجيّد والرديء.

- لا يستطيع الطّالب استخدامها بشكل جيّد.

ورغم هذه العيوب لقوائم التّقدير الكليّة إلا أنّ الباحث يرى استخدامها في اختبارات التّصنيف في مهارتي المحادثة والكتابة لتسكين الطّلاب في مستويات واحدة خاصّة في البرامج ذات الأعداد الكبيرة؛ إذ لا تتطلّب هذه الاختبارات تحديد نقاط القوّة والضّعف بدقة قدر تطلّبها عدم التفاوت بين قدرات الطلاب في المستوى الواحد.

ثانياً: قوائم التّقدير التّحليليّة Analytical Rubric Scoring:

ويقوّم الأداء في قوائم التّقدير التّحليليّة بشكل مفصّل في كلّ معيار، ويتمّ التّمييز بين الأداء الذي حقّق المعيار، والأداء الذي لم يحقّق هذا المعيار. والمدرّس متى استخدم هذه القوائم في مهارتي المحادثة والكتابة فإنه يستطيع أن يقرّر كيف يمكن للطّالب أن يصل إلى كلّ معيار وبشكل متميّز.

وينبغي استخدام قوائم التّقدير التّحليليّة في المجالات الآتية:

- استخدامها في مهارتي المحادثة والكتابة بشكل خاصّ نظراً لما يتطلب إنتاجهما وأداؤهما أكثر من بعد.
- التخطيط للتّعليم، وذلك بتحديد نقاط القوّة، وتشخيص مواطن الضّعف لأداء الطّلاب في مهمّة ما.
- التّعلّم الفعّال للطّلاب بحيث ينتقلون بشكل واضح وهادف من أداء إلى الذي يليه في مهمّة ما، وما تتطلّبه من تفاصيل لأدائها بشكل جيّد.
- تقديم تغذية راجعة مفصّلة ذات معنى للطّالب.

ومن عيوب قوائم التّقدير التّحليليّة:

- تستغرق وقتاً طويلاً في بنائها وتطبيقها.
- تستغرق وقتاً طويلاً لتعلّمها.

ويرى الباحث أن عيبيها يمكن تلافيهما بعقد ورشات عمل للمدرّسين تختصّ ببناء هذه القوائم بناء محكماً؛ إذ يعدّ التّدريب عليها ضرورة ملحّة ينقص ميدان تعليم العربيّة

وتعلّمها للنّاطقين بغيرها، ويرى كذلك أهميّة أن يكون بين يدي المدرّس قوائم تقدير تحليليّة دقيقة تتناول كلّ جوانب مهارتي المحادثة والكتابة في المستويات كلّها؛ لذلك يقترح مجموعة متنوّعة وعديدة لمهارتي المحادثة والكتابة ستأتي في الجزء التّطبيقيّ من هذا البحث أعدّهما بعد الاطّلاع على كمّ وفير منها في اللغات الأجنبيّة.

ثانياً-تقويم الأداء:

أ-التّقويم القائم على الأداء (AAPPL) [1]:

اختبار ACTFL للأداء نحو الكفاءة في اللغات ACTFL Assessment of Performance toward Proficiency in Languages حديث جداً حيث بدأ العمل فيه منذ ٢٠١٧ وطوّر مرة ثانية في عام ٢٠١٨ ومرّة ثالثة في عام ٢٠١٩، وهو على عكس أي اختبار آخر حيث يتعامل هذا الاختبار مع معايير الجاهزية العالمية في تعلّم اللغات باستخدام وسائل التّواصل الاجتماعيّ التي يؤدي فيها المتقدّمون للاختبار مهمّات مثل المشاركة في محادثة فيديو افتراضية، وإنشاء مواقع أو منتديات على الشابكة، وإرسال الرسائل الإلكترونيّة عبر البريد الإلكتروني واستخدام التّطبيقات الذّكيّة لإثبات القدرة اللغويّة. ويمكن وصف هذا الاختبار بالنّقاطّ التّالية:

١. يقوم الاختبار على إرشادات ACTFL وتوصيفاتها للمستويات من المبتدئ إلى المتوسّط إلا أنه لا يعتمد المستويات الفرعيّة للمستوى الرئيس؛ أي لا يوجد مبتدئ / متوسّط / متقدّم أدنى أو أوسط أو أعلى.

٢. يعدّ الاختبار اختبار أداء.

٣. ثمّة نوعان للاختبار يقيسان نطاقات مختلفة من القدرة اللغويّة:

- اختبار A، وهو للطلاب من المستوى المبتدئ إلى المتوسّط.
- اختبار B، وهو للطلّاب من المستوى المتوسّط إلى المتقدّم الأدنى.

ويستطيع الممتحَن من تحديد المستوى الذي يرغب في التقدم له.

1- https://www.actfl.org/assessment-professional-development/assessments-the-actfl-testing-office/aappl

٤. يقوم الاختبار باختبار قدرة الطّالب على المشاركة في مهمّات لغويّة حول موضوعات ذات صلة شخصيّة واجتماعيّة وأكاديميّة عبر وسائل التّواصل الاجتماعيّ والتّطبيقات الذكيّة.

٥. يغطّي الاختبار أنواع التّواصل الثلاثة: التّفاعليّ والتفسيريّ والتّقويميّ.

٦. يتمّ تنفيذ كلّ مهمّة، مثل دردشة على الفيديو مع ناطق باللغة الهدف أو كتابة رسالة في البريد الإلكترونيّ أو تعيينات معينة من شيء يسمعه الطّالب أو يقرؤه في سياق يحاكي التّفاعل الصّفيّ في صفوف اللغة.

٧. يتمّ إصدار نتائج الاختبار في كلّ نوع من أنواع التّواصل حسب سلم تقدير Rubric خاص بـ AAPPL حيث يحصل الطالب على تقدير نقاط مكتوب يشتمل على درجته لكل نوع، وشرح موجز لهذه الدّرجة، وتوصيات للتّحسين.

٨. سلّم التتقدير Rubric الخاص بـ AAPPL يتكوّن وفق أداء الطّالب في مهارتي المحادثة والكتابة من محكّين رئيسين:

- أداء الطّالب في مهمّة مستوى معين ليست على المستوى بعد، وهي نوعان:

أ - لا دليل (No Evidence): تفتقر الإجابات إلى أي إنتاج لمعايير المستوى: الوظيفة والنّصّ والسلامة اللغويّة.

ب- بعض الأدلة (Some Evidence): تظهر الردود بعض الأدلة على معايير المستوى: الوظيفة والنّصّ والمفهوميّة.

- أداء الطّالب في مهمّة مستوى معين على المستوى، وهي نوعان:

أ-يحقّق الحد الأدنى(Meets Minimally) : الاستجابات ثابتة وتظهر الحد الأدنى، والإنتاج الثّابت لجميع معايير المستوى: الوظيفة والنّصّ والمفهوميّة.

ب-يحقّق الحدّ الأعلى (Meets Fully): تظهر الاستجابات إنتاجًا مستدامًا لجميع معايير المستوى: الوظيفة والنّصّ والمفهوميّة.

٩. يقوم بتقدير درجة المحادثة والكتابة ممتحِنون في اللغة الهدف معتمدون من ACTFL اجتازوا دورة تدريبيّة: نظريّة وعمليّة واختباريّة تعقد حسب الطلب.

وسترد في الجزء التّطبيقيّ جداول تبين ذلك في مهارتيّ المحادثة والكتابة في المستوى المبتدئ والمتوسّط والمتقدّم.

ب-التّقويم الذّاتيّ Self-Assessment:

يمكن تعريف التّقويم الذّاتيّ في مهارتي المحادثة والكتابة بأنه حكم الطّالب على قدراته في المهارتين، وعن التّقدّم الذي يحقّقه فيهما، وما الذي يستطيع أن يفعله في مهمّة معيّنة ترتبط بما تمّ تعلّمه في مستوى معيّن داخل الصّفّ وخارجه وفق معايير تقويم معيّنة، وما الذي لا يستطيع فعله، وما عليه أن يفعل حيال ذلك. و فوائد التّقويم الذّاتي في تعليم اللغة وتعلّمها للنّاطقين بغيرها أنّه أفضل طريقة لتحقيق التعلّم الفعال عندما يصبح جزءاً من تعلّم الطّالب اليوميّ حيث يشارك بنشاط التّقويم في جميع مراحل التعلّم مما يعزز استقلالية التعلم وبناء الكفاءة الذّاتية عنده، ويؤثر كذلك إيجابًا على تحفيزه على نتائج التّعلّم أولاً برصد تقدّمه في اللغة، ويمثّل للمدرّس توجيهاً في سياق تعليم المحادثة والكتابة وتعلّمها وجزءاً من أدواته الصّفيّة Harris, ١٩٩٧؛ إلويد، ٢٠٠٨؛ الرهبان، ٢٠٠٩).

خطوات تنفيذ التّقويم الذّاتيّ:

أولاً: مرحلة الإعداد: وهي تحديد معايير تقويم الأداء. وقد وفّر ACTFL قوائم (ما يمكنني فعله) [1] تلك المستندة إلى معاييره في المستويات الرئيسة والفرعيّة بيانات تقويم ذاتيّ تهدف إلى مساعدة الطّالب والمدرّس (عند مراجعتها معه) على فهم ما يمكن الطّالب القيام به من مهارات وأداءات مع اللغة وبها التي يتعلمها، وتوثيق ذلك جميعه في أنواع التّواصل الثلاثة: التّفاعليّ والتّفسيريّ والتّقديميّ .

وتتكوّن هذه القوائم وفق محدّدات ثابتة، وهي:

١. مؤشرات الأداء لمستوى معيّن في نوع معيّن من أنواع التّواصل اللغويّ وفق إرشادات ACTFL وتوصيفاتها.

1 - https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/ncssfl-actfl-can-do-statements

٢. ميزان التّقدير الوصفيّ Scoring Rubrics لكلّ مجال من مجالات الأداء تكون نقاطه تسميات معينة، وهي:

- هذا هدفي
- أستطيع فعله مع المساعدة
- يمكنني القيام بذلك باستمرار
- لقد قدّمت أدلة لإثبات ذلك

والجدول التّالي يوضّح ذلك:

التّقويم الذاتيّ	التّوضيح
هذا هدفي	هذا شيء أريد أن أكون قادرًا على فعله.
أستطيع فعله مع المساعدة	أنا قادر على القيام بذلك عند طلبه مني، عندما يقوم شخص ما بتقديم كلمة أو تلميح، أو بعد محاولات متعددة.
يمكنني القيام بذلك باستمرار	لقد فعلت هذا مرات عديدة، بشكل مريح ومستقل، دون تردد.
لقد قدمت أدلة لإثبات ذلك	بما أنني أستطيع القيام بذلك دون بذل الكثير من الجهد، فقد قدمت دليلاً من خلال مشاركة عينات من عملي توضح هذا الهدف.

٣. مكوّنات الأداء، وهي قسمان:

- ثابتة تمثّل أهدافاً متوقّعة في مستوى معيّن حسب ACTFL.
- مضافة حيث يترك للطّالب فراغات يمكن إضافة ما حقّقه ولم تتناولها مكوّنات الأداء الثّابت أو ما يسعى إلى تحقيقه حسب مستواه.

ثانياً: مرحلة التّنفيذ:

- يشرح المدرّس هذه القوائم حسب مستوى طلّابه والهدف منها باللغتين: العربيّة ولغة الطّالب حتى يفهمها بشكل دقيق.

- يعطيهم هذه القوائم في مهارتي المحادثة والكتابة في بداية برنامجهم التّعليميّ.
- يتّفق المدرّس معهم على أوقات معيّنة لمراجعتها. ويقترح الباحث مرّة كل 10 ساعات صفيّة.
- يحتفظ الطّالب والمدرّس في فترة التّنفيذ بكل الأداءات المكتوبة والمنطوقة في ملف إنجاز الطّالب Portfolio؛ لأنها تشكّل أرضيّة المراجعة.

ثالثاً: مرحلة المراجعة: وتمثّل تواصلاً بين الطّالب والمدرّس يقدّم تغذية راجعة Feedback وأماميّة Feedforward لهما في آن إضافة وتعديلاً وتخطيطاً للأهداف والمحتوى وطرائق التّعليم والتّعلّم واستراتيجياته حيث يتواصل الطّالب مع مدرّسه حول التقويم الذّاتيّ وفق أداءاته المكتوبة والمنطوقة، وما لاحظه المدرّس من تفاعلات الطّالب الصّفيّة فيما يتعلّق بتقويم الطّالب الذّاتيّ التي تظهر دلائل واضحة على تطوّره واستعداده للمرحلة التالية حسب مستواه.

وتظهر هذه المراحل حسب ما يقترحه الباحث توظيف أدوات تقويم فعّالة أخرى هي: ملف الإنجاز والتّواصل والملاحظة التي ينبغي لها أن تكون مدمجة مع التّقويم الذاتيّ الذي يتطلّبها ولا يقوم دونها؛ فهي لصيقة الصلة بالتفاعل الصّفيّ وبالكتاب المقرّر. ويمكن أن يبنى عليها: ما يمكنني معرفته من مفردات أو قواعد، وتبيّن: ما أجده صعباً وما أجده سهلاً؛ لتبيّن مرحلة التعلّم بكل حدودها: ماذا يعرف الطّالب وماذا عليه أن يعرف وماذا تعلّم.

وسترد في الجزء التّطبيقيّ جداول تبين ذلك في مهارتيّ المحادثة والكتابة في المستوى المبتدئ والمتوسّط والمتقدّم والمتفوّق.

ثالثاً -التّقويم اللغويّ القائم على الكفاءة لمهارتي المحادثة والكتابة في اللغة العربيّة حسب ACTFL

١-التّقويم القائم على مقابلة الكفاءة الشّفوية Oral Proficiency Interview -المحادثة (العش، ٢٠٠٩):

تعدّ مقابلة الكفاءة الشّفوية المعروفة بـ OPI اختصاراً تطبيقاً عمليّاً لمفهوم نظريّة الكفاءة اللغويّة باتّفاق ممثّلي دوائر الدّولة المهتمّة بتعليم اللغات الأجنبيّة، ومنها اللغة

العربيّة، في أمريكا في أواسط القرن العشرين على سلّم عُرف بسلّم آكتفل الموحّد لها جميعاً. والكفاءة اللغويّة مجال واسع من القدرات اللغويّة يمثّله هرم مقلوب يقف على طرفه الدّقيق حيث يتدرّج من أسفل حيث المستوى المبتدئ بكمّ محدود من القدرة العامّة في اللغة إلى الأعلى بما يستطيع النّاطق باللغة في المستوى المتفوّق أداءه باللغة، وتنقسم مستويات الكفاءة الشّفوية إلى:

١. المستوى المبتدئ، ويتكوّن من مستويات فرعيّة:

- المبتدئ الأدنى
- المبتدئ الأوسط
- المبتدئ الأعلى

٢. المستوى المتوسّط، ويتكوّن من مستويات فرعيّة:

- المتوسّط الأدنى
- المتوسّط الأوسط
- المتوسّط الأعلى

٣. المستوى المتقدّم ويتكوّن من مستويات فرعيّة:

- المتقدّم الأدنى
- المتقدّم الأوسط
- المتقدّم الأعلى

٤. المستوى المتفوّق

ويتّصف كلّ مستوى رئيس بأداء وظائف لغويّة معيّنة متدرّجة من البسيط إلى المعقّد كالقدرة على وصف بسيط مثل البرنامج اليوميّ في المستوى المتوسّط إلى وصف مطوّل بتفاصيل حول زيارة مدينة معيّنة أو عقد مقارنة بين مدينتين أو ثقافتين أو سرد لموقف أو قصّة معيّنة في المستوى المتقدّم، أو طرح رأي وتأييده أو معارضته، أو مناقشة قضيّة معيّنة بالمحسوس والمجرّد في المستوى المتفوّق.

ويتّصف كلّ مستوى ببنى لغويّة تختلف من مستوى لآخر؛ فالمبتدئ يتّصف بالكلمات المنفردة والعبارات المحفوظة، والمتوسّط يكون في مستوى الجمل أو سلاسل من الجمل غير المترابطة بأدوات ربط تتجاوز الواو، والفاء، وبعد ذلك. والمتقدّم يكون في مستوى الفقرة المترابطة، والمتفوّق يتّصف بالخطاب المستفيض.

ويتمّ الأداء اللغويّ باستخدام المفردات في بنى لغويّة تناسب كلّ مستوى وفق سياقات أو مجالات محدّدة لكلّ مستوى. فالمستوى المبتدئ يتمحور أداؤه اللغويّ حول الذّات، والمتوسّط حول الحياة اليوميّة، والمتقدّم حول المجتمع، والمتفوّق حول العالم.

تحديد مستوى الكفاءة الشّفويّة:

يحدّد مستوى الكفاءة الشّفوية من خلال الحصول على عيّنة من أداء الممتحَن الشّفويّ في المقابلة الشّفويّة الرّسمية المعتمدة من آكتفل التي تحدث وجهاً لوجه أو عن طريق الهاتف. ويجري هذه المقابلة ممتحن معتمد خضع لدورة تدريبيّة مع مدرّب معتمد مدّة 4 أيام تليها فترة عمليّة تطبيقيّة على تقويم مقابلات و إجراء مقابلات أخرى لعدد معيّن من المتحَنين في مستويات أخرى. وتعتمد المقابلة كذلك على نظام ثابت محدّد هيكلاً مؤلّفاً من أربع مراحل إلزاميّة تستخدم في المستويين المتوسّط والمتقدّم، ومرحلة اختياريّة تستخدم في المتفوّق وأحياناً في مستوى المبتدئ الأعلى. وحتى تكون العيّنة صالحة قابلة للتقويم لا بدّ أن يكون لها هيكل واحد لا يتغيّر وأسلوب استخلاص لها معياريّ وطريقة تقويم ثابتة وزمن ثابت يتراوح بين ١٥ – ٣٠ دقيقة.

هيكل المقابلة:

أ- الإحماء: مرحلة قصيرة تستغرق 5 دقائق لا تتجاوزها، وتهدف إلى تهيئة الممتحَن نفسياً، وتضعه في جوّ اللغة بالتّدريج، وتهدف أيضاً إلى جمع معلومات عن الممتحَن باستخدام السؤال والجواب القصير؛ لتستخدم بعد ذلك في مناقشة مواضيع تستند إليها.

ب- أسئلة التّحقّق: وتهدف إلى استخلاص إجابات تناسب المستوى اللغويّ الذي يعتقد الممتحِن أنه يتناسب ومقدرة الممتحَن اللغويّة. وأسئلة التّحقّق غايتها بناء أرضيّة المقابلة؛ أي المستوى الذي يستطيع الممتحَن الأداء بشكل ثابت وفعّال وناجح.

جـ- أسئلة السّبر: وتستهدف مستوى أعلى من مستوى المتحَن، فإن كان المتحَن مثلاً في المستوى المتوسّط وطلب منه مقارنة مدينته مع مدينة معينة (ذكرها في الإحماء) زارها فهذا سؤال سبر يتجاوز المستوى المتوسّط. والهدف من أسئلة السّبر هي تحقيق السّقف؛ أي المستوى الأعلى من الأرضيّة الذي تظهر فيه مظاهر التّعثّر أو التّعطّل اللغويّ كالصّمت والتّلعثم وتزايد الأخطاء اللغويّة والبحث عن المفردات الصّحيحة وتراجع في الطّلاقة وتجنّب المهمّة وغير ذلك. وتتناوب عمليتا التّحقّق والسّبر طيلة هاتين المرحلتين في المقابلة.

تمثيل المواقف أو ما يسمّى بلعب الأدوار Role-play:
وهي مرحلة غير إلزاميّة على المستويين المبتدئ والمتميّز، والغاية منها الحصول على أداء لا يمكن الحصول عليه من خلال التّواصل العاديّ في المقابلة كمقدرة المتحَن على السؤال مثلاً، وثمّة هدف آخر وهو تقديم سياق جديد لموضوع لم يجر بحثه في المقابلة من قبل.

د- الإنهاء: مرحلة قصيرة جداً يُسأل فيها المتحَن سؤالاً واحداً: ماذا ستفعل بعد هذه المقابلة؟ والهدف من مرحلة الإنهاء إشعار المتحَن بأنّ المقابلة قد شارفت على الانتهاء، وهدف نفسيّ وهو العودة بالمتحَن إلى مستوى مريح له ليشعر بأنه لا يزال يمتلك مقدرة معينة بهذه اللغة بعد أسئلة السّبر التي تتجاوز مستواه بما تتخللها من مظاهر التّعطل اللغويّ التي تتجاوز مستواه.

ويتمّ تحديد مستوى المتحَن في توافق تقدير اثنين من المتحنين أو المقيّمين في مقابلة الكفاءة الشّفويّة الرّسميين عند اكتفل.

ومقابلة الكفاءة الشّفوية هي أداة القياس الوحيدة التي يُطمأنّ إليها في قياس مهارة المحادثة وتقويمها. وقد شكّلت السنوات العشر الأخيرة نشاطاً كبيراً لعقد دورات تدريبيّة فيها والحصول على شهادتها المعتمدة ممتحناً أو مقيّماً أو كليهما في ميدان تعليم اللغة العربيّة للنّاطقين بغيرها كونها تحقّق تطبيقات تعليميّة في وضع أهداف تعليميّة واقعيّة تناسب مستوى الطّالب الدقيق، وفي وضع خطّة ذات معنى للمدرّس والطّالب، وإعادة النّظر في تعليم عناصر اللغة من نحو وصرف ومفردات وغير ذلك من فوائد. علاوة على أنها أداة ثابتة وصالحة تحقّق مستوى الكفاءة الشّفوية للمتحَن حسب معايير

آكتفل الأربعة لتقويم الكفاءة الشّفويّة التي تحيط بكل جوانب اللغة من معنى ومبنى وسياق ومفردات ونصّ.

٢-التّقويم القائم على اختبار الكفاءة الكتابيّ
:(WPT) [1] Writing Proficiency Test

يطبّق على اختبار الكفاءة الكتابيّ ما يطبّق على مقابلة الكفاءة الشّفويّة من حيث مستويات الكفاءة الشّفوية. التي يتمّ تحديدها من خلال الحصول على عيّنة من أداء المتحَن الكتابيّ في اختبار الكتابة الرّسميّ المعتمد من آكتفل والمحوسب، ويعتمد الاختبار كذلك على نظام ثابت محدّد من أربعة إلى خمسة فئات للاختبار، وكلّ فئة تغطّي مستويات معيّنة بمهمّات مكتوبة باللغة الإنجليزيّة، ومطلوب من المتحَن أداؤها باللغة الهدف للحصول على عيّنة لغويّة مكتوبة يحدّد بناء عليها مستوى المتحَن الرئيس والفرعيّ، ويمكن إيجازه بالتّالي:

- مقدّمة وإحماء حيث ملء معلومات المتحَن (حول عمله، ومدرسته / جامعته، والأنشطة الشخصيّة، والاهتمامات إلخ)، وتقويم ذاتيّ لكفاءة الطّالب في اللغة الهدف، وتعليمات الاختبار، وإستراتيجيات تقديمه، ونشاط كتابيّ على المستوى المبتدئ.
- كتابة موجّهة تتكوّن من مهمّات على الأرضيّة والسّقف.
- الوقت الذي يستغرقه الاختبار من ٢٠-٨٠ دقيقة.

ويتمّ تحديد مستوى المتحَن في توافق تقدير اثنين من المتحنين أو المقيّمين في اختبار الكفاءة الكتابيّ الرّسميين عند اكتفل.

ويرى الباحث أن تكون علاقة هذه التّقويمات اللغويّة واضحة بأدوار التّقويم اللغوي القبليّة والبنائيّة والختاميّة على النّحو التّالي:

أ- الدّور القبليّ: يستخدم فيه «مقابلة الكفاءة الشّفويّة» OPI للكلام، و "اختبار الكفاءة الكتابيّ" WPT حيث تسكين الطلّاب في مستوياتهم المناسبة لكفاءاتهم في العربيّة. ويمكن إعادة هذين الاختبارين فيما يعرف بالاختبار القبليّ - البعديّ Pre /Post -Test.

1_ https://www.languagetesting.com/writing-proficiency-test

ب- الدّور البنائيّ: يستخدم في تقويم النتاجات، والتّقويم القائم على الأداء (AAPPL) جنباً إلى جنب، والتّقويم الذاتيّ.

جـ- الدّور الختاميّ: يستخدم في تقويم النتاجات، والتّقويم القائم على الأداء (AAPPL).

الجزء التّطبيقيّ

التّقويم اللغويّ في مهارة المحادثة

أوّلاً: التّقويم القائم على التّحصيل:

أ- مهمّات المحادثة:

المستوى المبتدئ

١. الموضوع: الأسعار

الموقف: طلب منك المدرّس أن تعرف أسعار الخضروات والفواكه.

المهمّة: اذهب إلى محلّ الخضروات والفواكه، واسأل البائع عن أسعار خمسة أنواع خضروات، وخمسة أنواع فواكه.

المطلوب: تصوير الخضروات والفواكه، وتسجيل المحادثة مع البائع ثم إرسال التسجيل إلى المدرّس.

- يمكن تصوير المحادثة فيديو.
- في غير البيئة العربيّة: يمثّل الطّلّاب الموقف.

٢. الموضوع: طلب الطّعام

الموقف: تريد أن تطلب طعاماً (بيتزا) على الهاتف من مطعم ضمن خدمة: التّوصيل المجّاني.

المهمّة: اتّصل بالمطعم، واطلب منه البيتزا: النّوع، والحجم، والسّعر، والوقت الذي ستكون البيتزا في بيتك.

المطلوب: تسجيل المحادثة مع البائع ثم إرسال التسجيل إلى المدرّس.

٣. الموضوع: موعد

الموقف: تريد أن تقابل زميلك العربيّ هذا الأسبوع بعد الصّفوف.

المهمّة: اترك له رسالة صوتيّة على (الواتس اب) تحدّد فيها: اليوم، والوقت، والمكان.

المطلوب: تسجيل المحادثة ثم إرسال التسجيل إلى المدرّس.

- في غير البيئة العربيّة: يمثّل الطّلّاب الموقف.

المستوى المتوسّط

١. الموضوع: الرّياضة

الموقف: تريد أن تسجّل في نادٍ رياضيّ.

المهمّة: اتّصل بنادٍ راضيّ، واسأله عن النّادي: ما الأنشطة التي يقدّمها، مواعيد النّادي (متى يفتح، ومتى يغلق)، رسوم النّادي، مكانه.

المطلوب: تسجيل المحادثة ثم إرسال التسجيل إلى المدرّس.

- في غير البيئة العربيّة: يمثّل الطّلّاب الموقف.

٢. الموضوع: سائق سيارة أجرة

الموقف: تركب مع سيّارة أجرة، وتخبره أنه مطلوب منك واجب لصفّ اللغة العربيّة عن عائلته.

المهمّة: اسأل السّائق عدّة أسئلة لتعرف أكثر عن عائلته.

المطلوب: تسجيل المحادثة ثم إرسال التسجيل إلى المدرّس.

- في غير البيئة العربيّة: يمثّل الطّلّاب الموقف.

٣. الموضوع: الغياب عن الصّفّ

الموقف: لا تستطيع الحضور إلى الصّفّ غداً لأنك مريض، وتريد إخبار مدرسك بذلك.

المهمّة: اترك لمدرسك رسالة صوتيّة على (الواتس اب) تخبره بغيابك: السبب، ومتى ستأتي، ماذا سيدرسون في غيابك، ما الواجب.

المطلوب: ترك رسالة صوتيّة على (الواتس اب) لمدرسك.

المستوى المتقدّم

١. الموضوع: العائلة المستضيفة / الزّميل في السّكن

الموقف: أنت مع أصدقائك، وتريد أن تنام في بيت أحد أصدقائك، ولن تذهب إلى بيتك هذه الليلة، وتريد إخبار العائلة المستضيفة / الزّميل في السّكن عن ذلك.

المهمّة: اترك لعائلتك المستضيفة / زميلك رسالة صوتيّة على (الواتس اب) تخبرهم بذلك: أين أنت الآن، لماذا قرّرت هذا القرار بالتّفصيل، عنوان بيت صديقك بالتّفصيل.

المطلوب: تسجيل المحادثة ثم إرسال التسجيل إلى المدرّس.

- في غير البيئة العربيّة: يمثّل الطّلّاب الموقف.

٢. الموضوع: سائق سيارة الأجرة

الموقف: تركب سيارة أجرة، وكنت في ازدحام مروريّ، وتريد أن تعرف أسباب الازدحام في المدينة.

المهمّة: اسأل السّائق عن أسباب الازدحام، وأخبره عن الازدحام في مدينتك: متى يكون.

المطلوب: تسجيل المحادثة ثم إرسال التسجيل إلى المدرّس.

- في غير البيئة العربيّة: يمثّل الطّلّاب الموقف.

٣. الموضوع: مقارنة

الموقف: طلب منك المدرّس مقارنة بين جامعتك وجامعة في البلد الذي تدرس فيه الآن، وتريد أن تعرف أكثر من زميلك العربيّ عن جامعته.

المهمّة: تحدّث مع زميلك لتعرف عن جامعته، وتقارن بين جامعتك وجامعته.

المطلوب: تسجيل المحادثة ثم إرسال التسجيل إلى المدرّس.

- في غير البيئة العربيّة: يمثّل الطّلّاب الموقف.

المستوى المتفوّق

١. الموضوع: غلاء المعيشة

الموقف: تريد أن تناقش موضوع غلاء المعيشة مع زميلك العربيّ / عائلتك المستضيفة.

المهمّة: تحدّث مع زميلك العربيّ / عائلتك المستضيفة عن موضوع غلاء المعيشة: الأسباب والحلول، واقترح حلولاً ترى أنّ الفرد يمكن أن يساهم في تخفيف أسباب الغلاء.

المطلوب: تسجيل المحادثة ثم إرسال التسجيل إلى المدرّس.

- في غير البيئة العربيّة: يمثّل الطّلّاب الموقف.

٢. الموضوع: إستراتيجيات التّعليم الفعّالة

الموقف: تريد أن تقدّم لمدرسك تغذية راجعة عن صفّه، ما الإيجابيات والاقتراحات التي يمكن أن تساهم في تحسين الصّف من وجهة نظرك.

المهمّة: سجّل كل اقتراحاتك صوتيّاً.

المطلوب: إرسال التّسجيل إلى أستاذك بالبريد الإلكترونيّ.

٣. الموضوع: ثقافة العيب

الموقف: تريد أن تعرف أكثر عن «ثقافة العيب» في المجتمع الذي تعيش فيه.

المهمّة: قابل أشخاصاً من المجتمع (على الأقل خمسة أشخاص) لتعرف رأيهم في «ثقافة العيب»: أسبابها، تأثيراتها، وحلول لها.

المطلوب:

- تسجيل هذه المقابلات وإرسالها إلى المدرّس.
- تقديم لمدّة خمس دقائق حدّاً أدنى أمام الصّف.

• في غير البيئة العربيّة: تقديم لمدّة خمس دقائق حدّاً أدنى أمام الصّف.

ب-قوائم التّقدير:

- **قوائم التّقدير الكلّيّة Holistic Rubric Scoring:**

أمثلة على الدّقة في النّطق في المستويات المبتدئ والمتوسّط والمتقدّم والمتفوّق:

يحصل الطّالب على (٥) إذا حقّق المؤشّرات الآتية:

- ينطق الأصوات العربيّة نطقاً صحيحاً.
- يميّز بين الأصوات المتشابهة في النّطق تمييزاً واضحاً.
- يميّز بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة.
- يعبر بصوته عن المعنى المراد (النّبر والتنغيم).
- ينطق الأصوات المتجاورة دون إبدال أو حذف.
- ينطق الكلمات المنونة نطقاً سليماً.
- ينطلق في حديثه بسرعة مناسبة.

يحصل الطّالب على (٤) إذا حقّق المؤشّرات التّالية:

- ينطق الأصوات العربيّة نطقاً صحيحاً.
- لا يميّز بين الأصوات المتشابهة في النّطق تمييزاً واضحاً.
- يميّز بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة.
- لا يعبر بصوته عن المعنى المراد حيث الأداء يسير على وتيرة واحدة.
- ينطق الأصوات المتجاورة دون إبدال أو حذف.
- ينطق الكلمات المنونة نطقاً سليماً.

- ينطلق في حديثه بشكل مقبول.

يحصل الطّالب على (٣) إذا حقّق المؤشّرات التّالية:

- ينطق الأصوات العربيّة نطقاً صحيحاً.
- لا يميّز بين الأصوات المتشابهة في النّطق تمييزاً واضحاً.
- يميّز إلى حدّ ما بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة.
- لا يعبر بصوته عن المعنى المراد حيث الأداء يسير على وتيرة واحدة.
- ينطق الأصوات المتجاورة دون إبدال أو حذف.
- ينطق الكلمات المنونة نطقاً سليماً.
- ينطلق في حديثه بشكل مقبول.

يحصل الطّالب على (٢) إذا حقّق المؤشّرات التّالية:

- ينطق الأصوات العربيّة نطقاً صحيحاً.
- لا يستطيع التّمييز بين الأصوات المتشابهة.
- لا يفرّق بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة.
- الأداء الصّوتيّ نمطيّ ويسير على وتيرة واحدة.
- يبدل بعض الأصوات، ويحدث لديه تداخل في نطق البعض الآخر.
- ينطق الكلمات المنونة نطقاً سليماً.
- يتحدّث ببطء.

يحصل الطّالب على (١) إذا حقّق المؤشّرات التّالية:

- ينطق الأصوات العربيّة نطقاً صحيحاً.
- لا يستطيع التّمييز بين الأصوات المتشابهة.
- لا يفرّق بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة.
- الأداء الصّوتيّ نمطيّ ويسير على وتيرة واحدة.

- يبدل بعض الأصوات، ويحدث لديه تداخل في نطق البعض الآخر.
- ينطق الكلمات المنونة نطقاً سليماً معظم الوقت.
- يتحدّث كلمة كلمة.

-قوائم التّقدير التّحليليّة Analytical Rubric Scoring:

١-التّعبير الصّوتيّ والطّلاقة والدّقة في القراءة الجهريّة للمستويات: المبتدئ والمتوسّط والمتقدّم والمتفوّق

المستوى المعياريّ	مؤشّرات الأداء	مستويات الأداء			
		نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
التّعبير الصّوتيّ	١-ينغّم لتوضيح المعنى. ٢-ينطق الجمل الاعتراضيّة بتنغيم يدلّ على ذلك. ٣-ينوّع الصّوت لتمثيل المعنى. ٤-يترجم علامات التّرقيم إلى ما ترشد إليه من مشاعر وأحاسيس. ٥-يحسن الوقوف عند تمام المعنى. ٦-يراعي علامات الوقف والوصل.				
الطّلاقة	١-ينطق جملاً تامّة المعنى دون تردّد أو توقّف. ٢-يقرأ دون الوقوف عند كلمة بعينها. ٣-يقرأ الجملة ككل وبسرعة مناسبة لطبيعة الموقف، وليست كلمة كلمة. ٤-يقرأ الجملة دون حذف بعض الكلمات. ٥-لا يكرّر كلمات أو جملاً بعينها. ٦-القراءة في وحدات مناسبة الطّول. ٧-لا يفصل عند القراءة بين المضاف والمضاف إليه، والصّفة والموصوف. ٨-يمكن متابعة قراءته بسهولة. ٩-يقرأ بصوت مسموع.				

المستوى المعياريّ	مؤشّرات الأداء	مستويات الأداء			
		نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
الدّقّة	١-يجيد نطق الأصوات من مخارجها الصّحيحة دون حذف أو إبدال أو تكرار أو إضافة. ٢-يميّز بين الأصوات المتشابهة: الحاء والهاء، والسين والصاد، والتاء والطاء إلخ ٣-يميّز بين الظّواهر الصّوتيّة المختلفة، مثل: التّشديد والوصل والتّنوين. ٤-ينطق الكلمات والعبارات والجمل نطقاً صحيحاً. ٥-يفرّق بين اللام الشّمسيّة والقمريّة. ٦-ينطق الحركات القصيرة والطّويلة نطقاً صحيحاً. ٧-يميّز بين همزة الوصل وهمزة القطع. ٨-يميّز بين التّاء المربوطة والهاء في آخر الكلمة. ٩-يميّز بين الألف المقصورة والياء في نهاية الكلمة. ١٠-تخلو القراءة من الأخطاء النّحويّة.				

٢-القراءة الجهريّة: النطق والطلاقة واستيعاب المقروء في المستويات المبتدئ والمتوسّط والمتقدم والمتفوّق

المستوى المعياريّ	مؤشّرات الأداء	مستويات الأداء			
		١	٢	٣	٤
القراءة الجهريّة: النطق والطلاقة واستيعاب المقروء	- يقرأ قراءة صحيحة مفهومة للسّامع. - يقرأ بنطق صحيح ومفهوم. - يقرأ بطلاقة؛ أي بسرعة مناسبة بدون توقّف أو تكرار لكلمة أو عبارة أو جملة تشتّت السامع. - يفهم الطّالب ما يقرأ.	- القراءة غير مفهومة حتّى مع الجهود التي يبذلها المستمع. - نطقه يؤثر باستمرار على فهم ما يقرأ. - يتوقّف ويتردّد ويكرّر ما قرأ في القراءة كلّ الوقت. - لا يبدو أنه يفهم ما يقرأ.	- القراءة غير مفهومة حتّى مع الجهود التي يبذلها المستمع. - نطقه يؤثر معظم الوقت على فهم ما يقرأ. - يتوقّف ويتردّد ويكرّر ما قرأ معظم الوقت. - يفهم أقل من نصف ما يقرأ.	- القراءة غير مفهومة أحياناً. - نطقه يؤثر أحياناً على فهم ما يقرأ. - يقرأ الجمل دون توقف أو تردّد أو تكرار، وبسرعة قد تشتّت أحيانا المستمع. - يفهم معظم ما يقرأ.	- نادراً ما تكون القراءة غير مفهومة. - نادراً ما يؤثّر نطقه على فهم ما يقرأ. - يقرأ الجمل مع عدد قليل من التوقف وبسرعة نادراً ما تشتّت انتباه المستمع. - يمتلك فهمًا عامًا جيدًا لما يقرأ.

٣-القراءة الجهريّة: الصّوت والنّبر والتّنغيم في المستويات المبتدئ والمتوسّط والمتقدّم والمتفوّق

المستوى المعياريّ	مؤشّرات الأداء	مستويات الأداء			
		١	٢	٣	٤
القراءة الجهريّة: الصّوت والنّبر والتّنغيم	- يقرأ بصوت مسموع. - يقرأ قراءة واضحة. - يراعي النّبر والتّنغيم في القراءة.	- يقرأ بصوت غير مسموع تقريبًا. - القراءة غير واضحة بما يكفي لمتابعة ما يتم قراءته. - صوت رتيب وتجميع الكلمات غير الطبيعي مما يجعلان الفهم صعبًا.	- يقرأ بصوت هادئ كما لو كان لا يثق في قراءته. - لا تبدو القراءة طبيعية؛ فهي ليست مثل الحديث الطبيعي. - يقرأ كلمة كلمة في رتابة.	- يقرأ بصوت هادئ، وتبدو القراءة طبيعية في أجزاء من النص، لكن القارئ لا يبدو دائمًا مرتاحاً ومعبِّراً. - تبدو القراءة طبيعيّة مثل الحديث الطّبيعيّ معظم الوقت. - يقرأ كل ثلاث كلمات أو جملتين مع بعض، يلتزم بعلامات الترقيم والنبر والتّنغيم معظم الوقت.	- يقرأ بصوت طبيعيّ، وتبدو القراءة طبيعية في أجزاء النصّ كلّها، والقارئ يبدو دائمًا مرتاحاً ومعبِّراً. - تبدو القراءة طبيعيّة مثل الحديث الطّبيعيّ دائماً. - يلتزم بعلامات الترقيم والنبر والتّنغيم كلّ الوقت.

٤-الطّلاقة في المستويات المبتدئ والمتوسّط والمتقدّم والمتفوّق

المستوى المعياريّ	مؤشّرات الأداء	مستويات الأداء				
		١	٢	٣	٤	٥
الطّلاقة	١- يعبّر عن نفسه بقليل من التّوقّف أو الصّمت. ٢- عندما يصحّح نفسه أو يوضّح شيئًا ما يحسن التصحيح ما يقوله. ٣-يتحدّث بسرعة عادية كلّ الوقت. ٤-يتجنّب اللزمات اللفظيّة.	- يعبّر عن نفسه بصعوبة مرات عديدة نظراً لصعوبة العثور على الكلمات المناسبة، وقد يستخدم لغته الأمّ. - نادراً ما يحاول تصحيح نفسه. - يتحدّث ببطء شديد كلّ الوقت. - اللزمات اللفظيّة متكرّرة كلّ الوقت وتشتّت انتباه المستمع.	- يعبّر عن نفسه بصعوبة مرات كثيرة نظراً لصعوبة العثور على الكلمات المناسبة. - عندما يقوم بتصحيح نفسه أو توضيح شيء ما فإن التصحيح لا يحسن غالبًا ما يقوله. - يتحدّث ببطء شديد معظم الوقت. - اللزمات اللفظيّة متكرّرة معظم الوقت وتشتّت انتباه المستمع.	- يعبّر عن نفسه بصعوبة مرات عديدة نظراً لصعوبة العثور على الكلمات المناسبة. - عندما يقوم بتصحيح نفسه أو توضيح شيء ما قد يؤدي التصحيح أحيانًا إلى تحسين ما يقوله. - يتحدّث بسرعة عادية إلى حدٍّ ما. - اللزمات اللفظيّة متكرّرة، ويحاول أن يتجنّبها حتى لا تشتّت انتباه المستمع.	- يعبّر عن نفسه ببعض التردد ولكنّه يعرض الفكرة. - عندما يقوم بتصحيح نفسه أو توضيح شيء ما قد يحسّن التصحيح ما يقوله معظم الوقت. - يتحدّث بسرعة مناسبة معظم الوقت. -اللزمات اللفظيّة قليلة لا تشتّت انتباه المستمع.	- يعبّر عن نفسه بنفسه بقليل من التوقف أو الصمت. - عندما يصحّح نفسه أو يوضّح شيئًا ما يحسّن التصحيح ما يقوله. - يتحدّث بسرعة عادية كلّ الوقت. -يتجنّب اللزمات اللفظيّة.

٥-الدّقة في النّطق في المستويات المبتدئ والمتوسّط والمتقدّم والمتفوّق

المستوى المعياريّ	مؤشّرات الأداء	مستويات الأداء				
		١	٢	٣	٤	٥
الدّقة في النّطق	ينطق الكلمات والعبارات والجمل نطقاً صحيحاً وفق ما تمّ تعليمه وتعلّمه.	- معظم الكلمات والعبارات والجمل تحتوي على أخطاء. - العديد من الكلمات غير مفهومة. - القليل من التواصل.	- كثير من الكلمات والعبارات والجمل تحتوي على أخطاء. - عض الكلمات غير مفهومة. - القليل من التواصل.	- أخطاء متكررة ومتلاحقة تربك المستمع وتضطرّه إلى تخمين المعنى.	- مفهوم وصحيح بشكل عام. -الأخطاء متباعدة ولا تؤثّر على التّواصل.	- النّطق صحيح وخالٍ تماماً من الأخطاء.

٦-الكلمات في المستويات المبتدئ والمتوسّط والمتقدّم والمتفوّق

المستوى المعياريّ	مؤشّرات الأداء	مستويات الأداء			
		١	٢	٣	٤
الكلمات	يستخدم الكلمات والعبارات التي تمّ تعليمها وتعلّمها استخداماً صحيحاً.	الكلمات قليلة لا تفي بمتطلّبات المهمّة.	الكلمات محدودة و / أو متكررة يتم تقديمها بطريقة غير واضحة و / أو غير منظمة.	الكلمات تنقل المعلومات الأساسية التي تتطلّبها المهمّة.	المفردات كافية لتوفير المعلومات والشرح المحدود الذي يتطلّبه المهمّة.

٧-استخدام الكلمات وتأثيرها في عمق العرض والحفاظ على انتباه الجمهور في المستويين المتقدّم والمتفوّق

المستوى المعياريّ	مؤشّرات الأداء	مستويات الأداء			
		١	٢	٣	٤
استخدام الكلمات وتأثيرها في عمق العرض والحفاظ على انتباه الجمهور		- يستخدم كلمات محدودة ومتكررة. - يتم تقديمها بطريقة غير واضحة وغير منظمة. - لا يوجد أي جهد للحفاظ على انتباه الجمهور.	- يستخدم كلمات محدودة ومتكررة - يتمّ تقديمها بطريقة غير واضحة أو غير منظمة. - لا يوجد أي جهد للحفاظ على انتباه الجمهور.	- يركّز على الانتهاء من المهام بنجاح. - يستخدم الإيماءات أو العناصر المرئية للحفاظ على انتباه الجمهور و / أو اهتمامه بما يتناسب مع الهدف.	- يستخدم كل من ال كلمات المكتسبة حديثاً والمكتسبة سابقاً. - يوفّر استمرارية لعرض تقديمي يبدأ في الاختيار بين عبارة أو صورة أو محتوى للحفاظ على انتباه الجمهور. - ينوّع في العرض للحفاظ على انتباه الجمهور.

٨–الدّقة في القواعد في المستويات المبتدئ والمتوسّط والمتقدّم

المستوى المعياريّ	مؤشّرات الأداء	مستويات الأداء				
		١	٢	٣	٤	٥
الدّقة في القواعد	يتحدّث بدون أخطاء نحويّة تم تعليمها وتعلّمها	– التراكيب غير صحيحة. –استخدام الفعل دون تصريف مناسب معظم الوقت. – أخطاء تؤثّر على التواصل.	– معظم التراكيب غير صحيحة. –استخدام الفعل دون تصريف مناسب معظم الوقت. – أخطاء تؤثّر على التواصل.	– العديد من الأخطاء (المطابقة، صيغ الفعل). –أخطاء لا تؤثّر على التواصل.	– أخطاء بسيطة لا تؤثّر على التّواصل.	– لا أخطاء نحوية – المتحدث ي صحح ذاته دون تردد.

٩–المبادرة في المستويات المبتدئ والمتوسّط والمتقدّم

المستوى المعياريّ	مؤشّرات الأداء	مستويات الأداء			
		١	٢	٣	٤
المبادرة	يبادر بالكلام مع زملائه وأستاذه، ويسأل الأسئلة، ويتحدّث بعفويّة.	– تردد في بدء الكلام. – صعوبة في طرح الأسئلة. – توقف مستمر.	– يبدأ في بعض الأحيان الكلام. – أحيانا يطرح أسئلة ويتحدث بتردد.	– هو على استعداد لبدء الكلام. – يسأل أسئلة ويتحدث بالتساوي مع زملائه.	– يبادر بالكلام. – يسأل الأسئلة بسهولة. – يتحدث بشكل عفوي.

١٠-الاستجابة في المستويات المبتدئ والمتوسّط والمتقدّم

المستوى المعياريّ	مؤشّرات الأداء	مستويات الأداء			
		١	٢	٣	٤
الاستجابة	يستجيب لأسئلة زملائه وأستاذه وكلامهم بشكل مناسب.	- نادرا ما يستجيب بشكل مناسب للأسئلة / الكلام.	- يستجيب في بعض الأحيان بشكل مناسب للأسئلة / الكلام.	- يستجيب بشكل متكرّر بشكل مناسب للأسئلة / الكلام.	- غالباً ما يستجيب بشكل مناسب للأسئلة / الكلام.

١١-التّفاعل في المستويات المبتدئ والمتوسّط والمتقدّم

المستوى المعياريّ	مؤشّرات الأداء	مستويات الأداء			
		١	٢	٣	٤
التّفاعل	يتواصل بشكل فعّال مع زملائه وأستاذه ويستجيب لأسئلتهم واستفساراتهم في المواضيع التي تمّ تعليمها وتعلّمها.	- الأفكار والهدف غير واضحين. - لا يستجيب غالباً بشكل مناسب أو واضح ونتيجة لذلك يحتاج إلى الكثير من المساعدة في التواصل.	- يحاول التواصل لكن في بعض الأحيان لا يستجيب بشكل مناسب. -في بعض الأحيان الأفكار ليست واضحة ويصعب فهمها.	- التركيز على المحادثة معظم الوقت والتواصل بشكل فعال. - يستجيب بشكل عام ويحاول تطوير التّفاعل.	- يعطي أفكار واضحة. التّواصل بشكل فعال دائماً - تقريباً يستجيب بشكل مناسب. -تبقي المحادثة مستمرة من خلال طرح أسئلة المتابعة والردّ عليها.

١٢-فهم المتحدّث في المستويات المبتدئ والمتوسّط والمتقدّم

المستوى المعياريّ	مؤشّرات الأداء	مستويات الأداء		
		١	٢	٣
فهم المتحدّث	يفهم كلام المتحدّث حتى يستجيب له.	- لا يبدو عليه أنّه فهم المتحدّث، وتكون الاستجابة غير ملائمة.	- يمكن فهم المتحدّث بمعدل سرعة عادية إلى حدٍّ ما، مع طلب التّكرار أو إعادة الصّياغة أكثر من مرّة.	- يظهر القدرة على فهم المتحدّث بمعدل سرعة عاديّة إلى حدٍّ ما، مع طلب التّكرار أو إعادة الصّياغة مرّة واحدة فقط إذا لزم الأمر.

١٣-تفاصيل الوصف في المستويين المتقدّم والمتفوّق

المستوى المعياريّ	مؤشّرات الأداء	مستويات الأداء				
		١	٢	٣	٤	٥
تفاصيل الوصف	يقدّم تفاصيل وافية في الوصف في موضوعات تمّ تعليمها وتعلّمها.	- الوصف يفتقر إلى التّفاصيل لدرجة أن المستمع لا يفهمه.	- الوصف يفتقر إلى بعض التفاصيل الهامة التي تجعل من الصعب على المستمع فهمه.	-وصف مناسب ويجب تقديم بعض التفاصيل الإضافية.	-مستوى جيد من الوصف؛ جميع المعلومات المطلوبة متوافرة.	- مستوى ممتاز من الوصف؛ تفاصيل إضافية تتجاوز المطلوب.

١٤-الملائمة الثقافية في المستويات المبتدئ والمتوسّط والمتقدّم

المستوى المعياريّ	مؤشّرات الأداء	مستويات الأداء			
		١	٢	٣	٤
الملائمة الثقافية: التحيّة، عبارات المجاملة، الاستئذان، الطّلب بأسلوب مناسب، لغة الجسد إلخ	يستخدم المظاهر الثقافية عند اقتضاء ذلك.	-نادرا ما يستخدم المظاهر الثقافية عند اقتضاء ذلك.	-في بعض الأحيان يستخدم المظاهر الثقافية عند اقتضاء ذلك.	-يستخدم في كثير من الأحيان المظاهر الثقافية عند اقتضاء ذلك.	-دائمًا ما يستخدم المظاهر الثقافية عند اقتضاء ذلك.

١٥-المحادثة في المواقف التي تتطلب تفاعلاً مع ابناء اللغة في المستويات المبتدئ والمتوسّط والمتقدّم

المستوى المعياريّ	مؤشّرات الأداء	مستويات الأداء				
		١	٢	٣	٤	٥
النّطق والفهم	-يتحدّث بنطق صحيح ومفهوم لمن لم يعتد التّعامل مع غير النّاطقين باللغة العربيّة. - يفهم ما يقال.	- نطقه يؤثر باستمرار على فهم ما يقول -الفهم صعب حتى مع الجهود الاستثنائية من جانب المستمع. - لا يفهم الطّالب ما يقال / يُسأل.	- نطقه يؤثر باستمرار على فهم ما يقول. -هناك حاجة إلى جهد من جانب المستمع لفهم ما يقول. - يفهم الطالب أقل من نصف ما يقال / يُسأل؛ غالبا ما تكون هناك حاجة إلى تكرار وإعادة صياغة.	- نطقه مفهوم إلى حدٍّ كبير. -يتم التعبير عن الأفكار بدون توقف مؤقت وبسرعة قد تشتت أحيانًا المستمع. -يفهم الطالب معظم ما يقال / يُسأل.	- نطقه مفهوم إلى حدٍّ كبير. -يتم التّعبير عن الأفكار بعدد قليل من التوقّف الذي نادراً ما يشتت انتباه المستمع. -يمتلك الطالب فهمًا جيدًا لما يقال / يُسأل.	- نطقه مفهوم دائماً. - يتم التّعبير عن الأفكار دون توقّف غير طبيعيّ وبسرعة طبيعيّة. - يفهم الطالب كل ما يقال / يُسأل.

ثانياً: التّقويم القائم على الأداء:

-اختبار ACTFL للأداء نحو الكفاءة في اللغات AAPP :

المستوى المبتدئ

المؤشّرات المرجعيّة: ردود فعل، محاكاة، استخدام لغة محفوظة في سياقات متوقّعة وشائعة كثيراً، كلمات وعبارات، يفهم من قبل المستمع المتعاطف جداً.

	ليس على المستوى المبتدئ		على المستوى المبتدئ	
	المبتدئ -لا يوجد دليل	المبتدئ -بعض الأدلة	المبتدئ -يحقّق الحد الأدنى	المبتدئ -يحقّق الحد الأعلى
بشكل عام	-تفتقر الإجابات إلى أي إنتاج لمعايير المستوى المبتدئ.	-تظهر الردود بعض الأدلة على معايير المستوى المبتدئ.	-الردود على مستوى المبتدئ. تذكّر أن التّواصل على مستوى المبتدئ محدود للغاية.	-تظهر الاستجابات إنتاجًا مستدامًا بالكامل لجميع معايير المستوى المبتدئ؛ عموما قد لا تزال هناك قدرة محدودة للغاية على التواصل.
الوظيفة	- لا يتم إنتاج لغة مستهدفة ذات صلة بالموضوعات أو المهمّات - قد تكون الردود فارغة أو بلغة غير اللغة المستهدفة - أو قد تتكون من كلمات منعزلة لا علاقة لها بالمواضيع أو المهمّات	-بعض الأدلة على محاولة التواصل باللغة المستهدفة من خلال تناول الموضوعات أو المهمّات. -أو عن طريق المحاكاة -قد تحتوي الإجابات أيضًا على بعض الكلمات بلغة غير اللغة الهدف.	-وجود دليل على محاولة التواصل باللغة المستهدفة من خلال تناول الموضوعات والمهمّات. -تعكس الردود اعتمادًا كبيرًا على المواد المحفوظة	-وجود دليل على محاولة إيصال رسالة باللغة الهدف من خلال تناول الموضوعات والمهمّات. -الاستجابات تتطرق في المقام الأول للموضوع وإنجاز المهمّات

ليس على المستوى المبتدئ			على المستوى المبتدئ	
	المبتدئ –لا يوجد دليل	المبتدئ –بعض الأدلة	المبتدئ –يحقّق الحد الأدنى	المبتدئ –يحقّق الحد الأعلى
النّصّ	–من المرجح أن تكون الردود فارغة. –أو تتكون من لغة قليلة تتجاوز كلمة واحدة أو كلمتين.	– تقتصر الردود على كلمة أو كلمات معزولة في اللغة الهدف التي تتعلق بالموضوعات أو المهمّات.	–تتكون الردود من عدد قليل من الكلمات العامة الأكثر شيوعاً التي تتناول الموضوعات أو المهمّات.	–تتكون الردود من الكلمات أو العبارات أو أجزاء الجملة التي تتناول الموضوعات أو المهمّات.
سلامة اللغة	–لا يتم إنتاج أي لغة مفهومة تتعلق بالمواضيع أو المهمّات.	–يفهم من قبل المستمع المتعاطف جداً.	–يفهم من قبل المستمع المتعاطف جداً.	يفهم من قبل المستمع المتعاطف جداً.

المستوى المتوسّط

المؤشّرات المرجعيّة: الخلق مع اللغة، يسأل ويجيب عن أسئلة بسيطة، جمل، يفهم ممن اعتاد التّعامل مع النّاطقين بغير العربيّة.

ليس على المستوى المتوسّط			على المستوى المتوسّط	
	المتوسّط –لا يوجد دليل (I-NE)	المتوسّط –بعض الأدلة (I-SE)	المتوسّط –يحقّق الحد الأدنى (I-MM)	المتوسّط –يحقّق الحد الأعلى (I-MF)
بشكل عام	تفتقر الردود إلى أي إنتاج لمعايير المستوى المتوسّط.	تُظهر الإجابات بعض الأدلة على معايير المستوى المتوسّط، بما في ذلك القدرة المتقطعة على إنشاء كلمات جديدة.	الاستجابات متسقة وتظهر الحد الأدنى والإنتاج المستدام لجميع معايير المستوى المتوسّط.	تظهر الاستجابات إنتاجًا مستدامًا لجميع معايير المستوى المتوسّط. كمية ونوعية اللغة أكبر من متوسّط الحدّ الأدنى.

	ليس على المستوى المتوسّط		على المستوى المتوسط	
	المتوسّط – لا يوجد دليل (I-NE)	المتوسّط –بعض الأدلة (I-SE)	المتوسّط –يحقّق الحد الأدنى (I-MM)	المتوسّط –يحقّق الحد الأعلى (I-MF)
الوظيفة	–لا دليل على خلق مع اللغة للتعبير عن الآراء والأفكار.– قد لا تعالج الردود الموضوعات أو المهمّات.	–بعض الأدلة على خلق مع لغة للتعبير عن الآراء والأفكار، ولكن بدون قدرة على الثّبات.– بعض الأدلة على طرح الأسئلة كما هو مطلوب في المهمّات. –ردود تتناول الموضوعات والمهمّات.	–وجود أدلة ثابتة على خلق باللغة للتعبير عن الآراء والأفكار، على الرغم من عدم وجود تفاصيل–أدلة لطرح الأسئلة كما هو مطلوب في المطالبات– ردود تتناول الموضوعات والمهمّات.	–أدلة قوية وثابتة على الخلق مع اللغة للتعبير عن الآراء والأفكار، مع بعض التفصيل.– أدلة قوية ومستمرة لطرح الأسئلة كما هو مطلوب في المطالبات –ردود تتناول الموضوعات والمهمّات.
النّصّ	لا يوجد دليل على إنتاج الجملة؛ قد تتكون الردود من كلمات منعزلة أو قوائم كلمات.	تشمل الردود مزيجًا من الجمل البسيطة وأجزاء الجملة.	وجود دليل على مستوى ثابت على مستوى الجملة، من خلال الجمل البسيطة السائدة.	تتكون الردود من سلاسل الجمل للحفاظ على إنتاج الجمل.
سلامة اللغة	يفهم من قبل المستمع المتعاطف جداً.	غالباً ما يمكن فهمه من قبل أولئك الذين يتواصلون بانتظام مع متعلمي اللغة.	يفهم من قبل أولئك الذين يتواصلون بانتظام مع متعلمي اللغة.	يفهم من قبل أولئك الذين يتواصلون بانتظام مع متعلمي اللغة.

المستوى المتقدّم

المؤشّرات المرجعيّة: سرد ووصف، السيطرة على الأزمنة المختلفة، إنتاج فقرة، يفهم من النّاطقين غير المعتادين على متعلّمي اللغة.

	ليس على المستوى المتقدّم		على المستوى المتقدّم	
	المتقدّم -لا يوجد دليل (A-NE)	المتقدّم -بعض الأدلة (A-SE)	المتقدّم -يحقّق الحد الأدنى (A-MM)	المتقدّم -يحقّق الحد الأعلى (A-MF)
بشكل عام	تفتقر الردود إلى أي إنتاج لمعايير المستوى المتقدم.	تظهر الإجابات بعض الأدلة على معايير المستوى المتقدم ولكنها غير ثابتة.	الاستجابات ثابتة وتظهر الحد الأدنى والإنتاج الثّابت لجميع معايير المستوى المتقدم.	-تظهر الاستجابات إنتاجًا ثابتاً لجميع معايير المستوى المتقدم. -كمية ونوعية اللغة أكبر من المتقدّم في حدّه الأدنى.
الوظيفة	-لا يوجد دليل على وجود أطر زمنية أخرى غير المضارع. -قد لا تعالج الإجابات الموضوعات أو المهمّات.	-بعض الأدلة على الأطر الزمنية غير الزمن المضارع، ولكنها غير قادرة على الحفاظ على استخدامها. -الردود تتناول الموضوعات والمهمّات.	-أدلة السيطرة على الأطر الزمنية الرئيسية كما هو مطلوب في المهمّات. -دليل على القدرة على الرواية ووصف، على الرغم من عدم وجود تفصيل بشكل نموذجي -ردود تتناول الموضوعات والمهمّات.	-أدلة السيطرة على الأطر الزمنية الرئيسية كما هو مطلوب في المهمّات. -دليل على القدرة على سرد ووصف، مع تفاصيل لوضع الاستجابات بشكل مناسب -ردود تتناول الموضوعات والمهمّات.
النّصّ	لا يوجد دليل على خطاب بطول فقرة منظّمة.	تتضمن الإجابات جمل متعددة ولكنها تفتقر إلى التماسك والتنظيم المميّز للفقرة.	دليل على خطاب بطول فقرة منظّمة، إذا كانت الإجابة فقرة واحدة فهناك تماسك مناسب.	تتكون الاستجابات من فقرة / فقرات منظّمة متماسكة.

	ليس على المستوى المتقدّم		على المستوى المتقدّم	
	المتقدّم – لا يوجد دليل (A-NE)	المتقدّم – بعض الأدلة (A-SE)	المتقدّم – يحقّق الحد الأدنى (A-MM)	المتقدّم – يحقّق الحد الأعلى (A-MF)
سلامة اللغة	قد يكون مطلوباً المستمع المتعاطف.	قد يكون مطلوباً المستمع المتعاطف.	من المحتمل أن يُفهم من المتحدثين النّاطقين الذين لم يعتادوا التّواصل مع متعلمي اللغة.	من المحتمل أن يفهم من المتحدثين النّاطقين الذين لم يعتادوا التواصل مع متعلمي اللغة.

- **التّقويم الذاتيّ:**[1]

المتوسّط الأدنى

مؤشرات المتوسّط الأدنى المرجعيّة: التّواصل التّفاعليّ: استماع – محادثة **يمكنني المشاركة في المحادثات المنطوقة أو المكتوبة أو المطلوبة مني بشكل عفويّ في موضوعات مألوفة، إنشاء جمل وسلسلة من الجمل، والإجابة على مجموعة متنوعة من الأسئلة.**	**هذا هدفي**	**يمكنني فعله مع المساعدة**	**يمكنني القيام بذلك باستمرار**	**لقد قدمت أدلة لإثبات ذلك**
كيف يمكنني تبادل المعلومات والأفكار في المحادثات؟				
مؤشّرات مرجعيّة: يمكنني طلب وتقديم معلومات في المحادثات حول موضوعات مألوفة من خلال إنشاء جمل بسيطة وطرح أسئلة متابعة مناسبة. أمثلة: يمكنني تبادل المعلومات لتحديد نوع المواصلات الأفضل لاستخدامه. يمكنني تبادل المعلومات حول أنواع الموسيقى والأفلام التي يفضلها الناس. يمكنني المشاركة مع زملائي في محادثة عن الصفوف أو والرياضات والمقارنة بينهما في مدرستي أو جامعتي. يمكنني تبادل المعلومات مع أصدقائي لتخطيط نزهة. يمكنني ----------------- يمكنني ----------------- يمكنني -----------------				

١- اكتفى الباحث بالمستوى المتوسّط مثالاً مراعاة لحجم البحث المسموح

مؤشرات المتوسّط الأدنى المرجعيّة: التّواصل التّفاعليّ: استماع -محادثة يمكنني المشاركة في المحادثات المنطوقة أو المكتوبة أو المطلوبة مني بشكل عفويّ في موضوعات مألوفة، إنشاء جمل وسلسلة من الجمل، والإجابة على مجموعة متنوعة من الأسئلة.	هذا هدفي	يمكنني فعله مع المساعدة	يمكنني القيام بذلك باستمرار	لقد قدمت أدلة لإثبات ذلك
كيف يمكنني تلبية احتياجاتي في المحادثات؟				
مؤشّرات مرجعيّة: يمكنني التفاعل مع الآخرين لتلبية احتياجاتي الأساسية في المواقف المألوفة عن طريق إنشاء جمل بسيطة وطرح أسئلة متابعة مناسبة. أمثلة: يمكنني التفاعل لترتيب لقاء. يمكنني إجراء حجز فندق عن طريق الهاتف. يمكنني التفاعل مع النادل في المطعم لطلب وجبة في مطعم. يمكنني التفاعل لطلب التوضيح حول أمر ما عن طريق طرح أسئلة محددة. يمكنني التفاعل مع الآخرين للطلب منهم أسماء مطاعم يقترحونها عليّ. يمكنني ----------------- يمكنني ----------------- يمكنني -----------------				
كيف يمكنني التعبير عن التفضيلات والآراء والرد عليها في المحادثات؟				
مؤشّرات مرجعيّة: يمكنني التعبير والتساؤل والتفكير في بعض التفاصيل حول التفضيلات أو المشاعر أو الآراء حول موضوعات مألوفة، عن طريق إنشاء جمل بسيطة وطرح أسئلة متابعة مناسبة. أمثلة: يمكنني التفاعل من أجل التخطيط لرحلة مسير مع الأصدقاء بسؤال كل واحد منهم عما يرغب في القيام به في الرحلة. يمكنني إجراء محادثة مع الآخرين عن مخطّطاتهم لقضاء عطلة الربيع. يمكنني التفاعل لمشاركة الأفكار مع الآخرين حول كيفية الاحتفال بعيد ميلاد أحد الأصدقاء. يمكنني التفاعل لتبادل الأفكار حول المكان الذي أفضل العيش فيه، ولماذا. يمكنني ----------------- يمكنني ----------------- يمكنني -----------------				

مؤشرات المتوسّط الأدنى المرجعيّة: التّواصل التّقديميّ: التحدث **يمكنني توصيل المعلومات، وتقديم العروض، والتعبير عن أفكاري حول موضوعات مألوفة، واستخدام الجمل وسلسلة من الجمل المترابطة من خلال اللغة المنطوقة أو المكتوبة أو المطلوبة مني.**	**هذا هدفي**	**أستطيع فعله مع المساعدة**	**يمكنني القيام بذلك باستمرار**	**لقد قدمت أدلة لإثبات ذلك**
كيف يمكنني تقديم المعلومات لأروي عن حياتي وتجاربي ومناسباتي؟				
مؤشّرات مرجعيّة: يمكنني تقديم معلومات شخصية عن حياتي وأنشطتي ومناسباتي، باستخدام جمل بسيطة. أمثلة: يمكنني إجراء مقارنات بسيطة بين مجموعة متنوعة من الأشخاص، بما في ذلك الأصدقاء وأفراد العائلة. يمكنني وصف ما أريد أو احتاج إلى القيام به في يوم معين. يمكنني وصف ما أخطط للقيام به بعد صفوفي أو عملي. يمكنني إعادة سرد قصة قرأتها أو سمعتها. يمكنني معرفة خطوات تجربة أجريت. يمكنني ----------------- يمكنني ----------------- يمكنني -----------------				
كيف يمكنني تقديم المعلومات لإعطاء تفضيل أو رأي أو حجة مقنعة؟				
مؤشّرات مرجعيّة: يمكنني التعبير عن تفضيلاتي في موضوعات الاهتمامات اليومية والمألوفة وشرح سبب شعوري باستخدام جمل بسيطة. أمثلة: يمكنني إعطاء مجموعة من الأسباب لماذا أفضّل موسيقى معيّنة أو فن معيّن. يمكنني تقديم عرض تقديمي حول ما يعجبني في فيلم أو عرض تلفزيوني أو رياضي مشهور أو شخصية مشهورة أو شخصية تاريخية. يمكنني إعطاء مجموعة من الأسباب لماذا أفضّل كتاباً معيّناً. يمكنني إنشاء إعلان بسيط لمنتج أو خدمة.وتقديمه. يمكنني ------------------ يمكنني ------------------ يمكنني ------------------				

مؤشرات المتوسّط الأدنى المرجعيّة: التّواصل التّقديميّ: التحدث **يمكنني توصيل المعلومات، وتقديم العروض، والتعبير عن أفكاري حول موضوعات مألوفة، واستخدام الجمل وسلسلة من الجمل المترابطة من خلال اللغة المنطوقة أو المكتوبة أو المطلوبة مني.**	هذا هدفي	**أستطيع فعله مع المساعدة**	**يمكنني القيام بذلك باستمرار**	**لقد قدمت أدلة لإثبات ذلك**
كيف يمكنني تقديم المعلومات للإبلاغ عنها أو وصفها أو شرحها؟				
مؤشّرات مرجعيّة: يمكنني تقديم موضوعات يومية ومألوفة، باستخدام جمل بسيطة. أمثلة: يمكنني وصف المدرسة أو مكان العمل. يمكنني تقديم ملخص موجز لكتاب قرأته. يمكنني ذكر تعليمات متعددة الخطوات لإنجاز أمر ما، مثل وصفة طعام معيّن. يمكنني تلخيص قصة قصيرة أو إعادة سردها. يمكنني تقديم وصف لمكان قمت بزيارته أو كنت أرغب في زيارته. يمكنني ----------------- يمكنني ----------------- يمكنني -----------------				

المتوسّط الأوسط

مؤشرات المتوسّط الأوسط المرجعيّة: التّواصل التّفاعليّ: استماع -محادثة **يمكنني المشاركة في المحادثات المنطوقة أو المكتوبة أو الموقعة بشكل عفوي في موضوعات مألوفة، إنشاء جمل وسلسلة من الجمل والإجابة على مجموعة متنوعة من الأسئلة.**	**هذا هدفي**	**أستطيع فعله مع المساعدة**	**يمكنني القيام بذلك باستمرار**	**لقد قدمت أدلة لإثبات ذلك**
كيف يمكنني تبادل المعلومات والأفكار في المحادثات؟				
مؤشّرات مرجعيّة: يمكنني تبادل المعلومات في المحادثات حول موضوعات مألوفة وبعض الموضوعات البحثية، وإنشاء الجمل وسلسلة من الجمل وطرح مجموعة أسئلة متابعة متنوعة. أمثلة: يمكنني تبادل المعلومات لإنشاء ملصق لتشجيع إعادة التدوير وفوائده. يمكنني المشاركة في محادثة مع شخص ما حول طرق توفير الطاقة أو المال. يمكنني تبادل المعلومات لأداء مراحل تجربة علمية. يمكنني المشاركة في محادثة مع شريك لتحديد المعلومات التي نحتاجها للتخطيط لرحلة. يمكنني المشاركة في محادثة للتعرف على مشروع تعلم الخدمة. يمكنني ----------------- يمكنني ----------------- يمكنني -----------------				

مؤشرات المتوسّط الأوسط المرجعيّة: التّواصل التّفاعليّ: استماع -محادثة **يمكنني المشاركة في المحادثات المنطوقة أو المكتوبة أو الموقعة بشكل عفوي في موضوعات مألوفة، إنشاء جمل وسلسلة من الجمل والإجابة على مجموعة متنوعة من الأسئلة.**	**هذا هدفي**	**أستطيع فعله مع المساعدة**	**يمكنني القيام بذلك باستمرار**	**لقد قدمت أدلة لإثبات ذلك**
كيف يمكنني تلبية احتياجاتي في المحادثات؟				
مؤشّرات مرجعيّة: يمكنني التفاعل مع الآخرين لتلبية احتياجاتي في مجموعة متنوعة من المواقف المألوفة، وإنشاء الجمل وسلسلة من الجمل وطرح مجموعة أسئلة متابعة متنوعة. أمثلة: يمكنني التفاعل مع الصيدلي للحصول على الدواء المناسب. يمكنني التفاعل لطلب خدمة إصلاح لجهاز مكسور. يمكنني التفاعل لتحديد موعد في «صالون تصفيف الشعر» والإخبار بما أحتاجه. يمكنني التفاعل للاستفسار عن العضوية في نادٍ للياقة البدنية. يمكنني التفاعل مع أصدقائي للاتّفاق على موعد مناسب للجميع. يمكنني ----------------- يمكنني ----------------- يمكنني -----------------				

مؤشرات المتوسّط الأوسط المرجعيّة: التّواصل التّفاعليّ: استماع -محادثة **يمكنني المشاركة في المحادثات المنطوقة أو المكتوبة أو الموقعة بشكل عفوي في موضوعات مألوفة، إنشاء جمل وسلسلة من الجمل والإجابة على مجموعة متنوعة من الأسئلة.**	**هذا هدفي**	**أستطيع فعله مع المساعدة**	**يمكنني القيام بذلك باستمرار**	**لقد قدمت أدلة لإثبات ذلك**
كيف يمكنني التعبير عن التفضيلات والآراء والرد عليها في المحادثات؟				
مؤشّرات مرجعيّة: يمكنني تبادل التفضيلات، أو المشاعر، أو الآراء وتقديم المشورة الأساسية حول مجموعة متنوعة من الموضوعات المألوفة، وإنشاء الجمل وسلسلة من الجمل وطرح مجموعة أسئلة متابعة متنوعة أمثلة: يمكنني تبادل الآراء المتعلقة بممارسات المواعدة في بلدان أخرى وتقديم أسباب لرأيي. يمكنني تبادل الآراء بشأن الأغذية العضوية مقابل الأغذية غير العضوية. يمكنني تبادل الآراء حول الأفلام والتعبير عما إذا كان الكتاب الأصلي أو الفيلم أفضل. يمكنني تبادل الأفكار حول الرياضة في المدارس في بلدي مقابل الدول الأخرى. يمكنني تبادل الآراء حول طول اليوم الدراسي أو أسبوع العمل. يمكنني ----------------- يمكنني ----------------- يمكنني -----------------				

مؤشرات المتوسّط الأوسط المرجعيّة: التّواصل التّقديميّ: التحدث يمكنني توصيل المعلومات، وتقديم العروض، والتعبير عن أفكاري حول موضوعات مألوفة، واستخدام الجمل وسلسلة من الجمل المترابطة من خلال اللغة المنطوقة أو المكتوبة أو الموقعة.	**هذا هدفي**	**أستطيع فعله مع المساعدة**	**يمكنني القيام بذلك باستمرار**	**لقد قدمت أدلة لإثبات ذلك**
كيف يمكنني تقديم المعلومات لأروي عن حياتي وتجاربي ومناسباتي؟				
مؤشّرات مرجعيّة: يمكنني سرد قصة عن حياتي وأنشطتي ومناسباتي وخبرات اجتماعية أخرى، باستخدام الجمل وسلسلة من الجمل المترابطة. أمثلة: يمكنني وصف خططي لمناسبة عائليّة أو مناسبة اجتماعيّة قادمة. يمكنني التحدث عن تجربة تتعلق بهواياتي أو أنشطتي يمكنني حكاية قصة بسيطة عن مشروع حديث قمت به. يمكنني سرد قصة بسيطة عن ذاكرة الطفولة أو رحلة أو مناسبة عائليّة حديثة. يمكنني وصف خطط لتجربة عمل قادمة. يمكنني ----------------- يمكنني ----------------- يمكنني -----------------				

مؤشرات المتوسّط الأوسط المرجعيّة: التّواصل التّقديميّ: التحدث يمكنني توصيل المعلومات، وتقديم العروض، والتعبير عن أفكاري حول موضوعات مألوفة، واستخدام الجمل وسلسلة من الجمل المترابطة من خلال اللغة المنطوقة أو المكتوبة أو الموقعة.	**هذا هدفي**	**أستطيع فعله مع المساعدة**	**يمكنني القيام بذلك باستمرار**	**لقد قدمت أدلة لإثبات ذلك**
كيف يمكنني تقديم المعلومات لإعطاء تفضيل أو رأي أو حجة مقنعة؟				
مؤشّرات مرجعيّة: يمكنني التعبير عن تفضيلاتي في موضوعات الاهتمامات اليومية والمألوفة وشرح سبب شعوري باستخدام جمل بسيطة. أمثلة: يمكنني تقديم مراجعة لعمل فني أو أغنية وإعطاء أسباب محددة لدعم وجهة نظري حولها. يمكنني تقديم عرض تقديمي عن شخص مشهور أو شخصية تاريخية وإعطاء النقاط الأساسية حول مزايا مساهماتهم. يمكنني تقديم النقاط الأساسية ودعم موقفي حول القضايا المشتركة مثل مصروف الأطفال، تحديد أوقات عودة المراهقين إلى بيوتهم أو الموضوعات المتعلقة بالميزانية. يمكنني تقديم الحقائق الأساسية المتعلقة بالحدث الحالي وتقديم أسباب محددة لدعم رأيي في الحدث، وذلك باستخدام الأدلة التي بحثت عنها. يمكنني ----------------- يمكنني ----------------- يمكنني -----------------				

مؤشرات المتوسّط الأوسط المرجعيّة: التّواصل التّقديميّ: التحدث يمكنني توصيل المعلومات، وتقديم العروض، والتعبير عن أفكاري حول موضوعات مألوفة، واستخدام الجمل وسلسلة من الجمل المترابطة من خلال اللغة المنطوقة أو المكتوبة أو الموقعة.	**هذا هدفي**	**أستطيع فعله مع المساعدة**	**يمكنني القيام بذلك باستمرار**	**لقد قدمت أدلة لإثبات ذلك**
كيف يمكنني تقديم المعلومات للإبلاغ عنها أو وصفها أو شرحها؟				
مؤشّرات مرجعيّة: يمكنني تقديم عروض مباشرة حول مجموعة متنوعة من الموضوعات المألوفة وبعض الموضوعات الملموسة التي بحثتها، باستخدام الجمل وسلسلة من الجمل المترابطة. أمثلة: يمكنني إنشاء مقطع فيديو عبر الإنترنت حول مدرستي أو مكان عملي. يمكنني تقديم مخطط موجز لحدث حالي أو سابق. يمكنني التقديم حول موضوع أكاديمي مثل العلوم والرياضيات والفن وما إلى ذلك. يمكنني وصف كيفية تخطيط مناسبة وتنفيذ ها في الثقافة الهدف، مثل حفلة أو احتفال. يمكنني تقديم لمحة موجزة عن شخص مشهور أو مَعلَم أو حدث ثقافي. يمكنني ----------------- يمكنني ----------------- يمكنني -----------------				

المتوسّط الأعلى

مؤشرات المتوسّط الأعلى المرجعيّة: التّواصل التّفاعليّ: استماع -محادثة يمكنني المشاركة في المحادثات المنطوقة أو المكتوبة أو المطلوبة مني بشكل عفوي في موضوعات مألوفة، وإنشاء جمل وسلسلة من الجمل والإجابة على مجموعة متنوعة من الأسئلة.	هذا هدفي	أستطيع فعله مع المساعدة	يمكنني القيام بذلك باستمرار	لقد قدمت أدلة لإثبات ذلك
كيف يمكنني تبادل المعلومات والأفكار في المحادثات؟				
مؤشّرات مرجعيّة: يمكنني تبادل المعلومات في المحادثات وبعض المناقشات حول مجموعة متنوعة من الموضوعات المألوفة وبعض الموضوعات الملموسة التي قمت ببحثها، باستخدام جمل مترابطة يمكن أن تتحد لتشكل فقرات وتطرح مجموعة متنوعة من الأسئلة، غالبًا عبر أطر زمنية مختلفة (الماضي والمضارع والمستقبل). أمثلة: يمكنني المشاركة في محادثة لدعم أو رفض سياسة المدرسة أو الجامعة المقترحة. يمكنني تبادل الأفكار حول خيارات مختلفة بعد التخرج. يمكنني مناقشة المعلومات حول المسارات المهنية في التّعليم. يمكنني مقارنة خدمة المجتمع أو فرص التطوع مع شخص من بلد مختلف. يمكنني ---------------- يمكنني ---------------- يمكنني ----------------				

مؤشرات المتوسّط الأعلى المرجعيّة: التّواصل التّفاعليّ: استماع -محادثة **يمكنني المشاركة في المحادثات المنطوقة أو المكتوبة أو المطلوبة مني بشكل عفوي في موضوعات مألوفة، وإنشاء جمل وسلسلة من الجمل والإجابة على مجموعة متنوعة من الأسئلة.**	**هذا هدفي**	**أستطيع فعله مع المساعدة**	**يمكنني القيام بذلك باستمرار**	**لقد قدمت أدلة لإثبات ذلك**
كيف يمكنني تلبية احتياجاتي في المحادثات؟				
مؤشّرات مرجعيّة: يمكنني التفاعل مع الآخرين لتلبية احتياجاتي في مجموعة متنوعة من الحالات، والتي تنطوي أحيانًا على تعقيد، باستخدام جمل متصلة يمكن أن تتحد لتشكل فقرات وتطرح مجموعة متنوعة من الأسئلة، غالبًا عبر أطر زمنية مختلفة (الماضي والمضارع والمستقبل). أمثلة: يمكنني التحدث مع ممثل شركة الخطوط الجوية لإجراء التغييرات اللازمة لرحلة طيران في وقت معيّن يمكنني التفاعل لتحديد موعد آخر لامتحاني (تعويض الامتحان). يمكنني التفاعل لتحديد موعد آخر مع طبيبي. يمكنني التفاعل لتحديد موعد مع شركة صيانة لإصلاح شيء في بيتي. يمكنني التفاوض على استبدال ما اشتريته من متجر بواحد آخر. يمكنني ----------------- يمكنني ----------------- يمكنني -----------------				

مؤشرات المتوسّط الأعلى المرجعيّة: التّواصل التّفاعليّ: **استماع -محادثة** **يمكنني المشاركة في المحادثات المنطوقة أو المكتوبة أو المطلوبة مني بشكل عفوي في موضوعات مألوفة، وإنشاء جمل وسلسلة من الجمل والإجابة على مجموعة متنوعة من الأسئلة.**	**هذا هدفي**	**أستطيع فعله مع المساعدة**	**يمكنني القيام بذلك باستمرار**	**لقد قدمت أدلة لإثبات ذلك**
كيف يمكنني التعبير عن التفضيلات والآراء والرد عليها ودعمها في المحادثات؟				
مؤشّرات مرجعيّة: يمكنني شرح التفضيلات والآراء والعواطف وتقديم النصيحة حول مجموعة متنوعة من الموضوعات المألوفة وبعض الموضوعات الملموسة التي قمت ببحثها، باستخدام جمل متصلة ويمكن أن تتحد لتشكل فقرات وتطرح مجموعة متنوعة من الأسئلة، غالبًا عبر أطر زمنية مختلفة (الماضي والمضارع والمستقبل). أمثلة: يمكنني تبادل الآراء بشأن سياسة المدرسة أو الجامعة وإعطاء أسباب لماذا يجب تغييرها. يمكنني تبادل الآراء حول استخدام الأجهزة الشخصية في المدرسة أو الجامعة. يمكنني تحديد الممارسات البيئية الإيجابية والسلبية في محادثة مع ممثلي مجلس المدينة. يمكنني تبادل النصائح حول كيف أكون طالباً ناجحًا. يمكنني ----------------- يمكنني ----------------- يمكنني -----------------				

مؤشرات المتوسّط الأعلى المرجعيّة: التّواصل التّقديميّ: التحدث **يمكنني توصيل المعلومات، وتقديم العروض، والتعبير عن أفكاري حول موضوعات مألوفة، واستخدام الجمل وسلسلة من الجمل المترابطة.**	**هذا هدفي**	**أستطيع فعله مع المساعدة**	**يمكنني القيام بذلك باستمرار**	**لقد قدمت أدلة لإثبات ذلك**
كيف يمكنني تقديم المعلومات لأروي عن حياتي وتجاربي ومناسباتي؟				
مؤشّرات مرجعيّة: يمكنني سرد قصص عن الأحداث المدرسية والمجتمعية والخبرات الشخصية، باستخدام بضع فقرات قصيرة، غالبًا عبر أطر زمنية مختلفة (الماضي والمضارع والمستقبل). أمثلة: يمكنني تقديم مقارنة بين أدوار أفراد الأسرة في ثقافتي الخاصة والثقافات الأخرى. يمكنني معرفة ما حدث في مناسبة اجتماعيّة حضرتها. يمكنني تقديم مخطط لتوقعاتي حول عواقب ممارسة بيئية غير صحيحة. يمكنني تقديم فرضيتي حول ما سيحدث في التجربة وتوفير المعلومات الداعمة. يمكنني ----------------- يمكنني ----------------- يمكنني -----------------				

مؤشرات المتوسّط الأعلى المرجعيّة: التّواصل التّقديميّ: التحدث **يمكنني توصيل المعلومات، وتقديم العروض، والتعبير عن أفكاري حول موضوعات مألوفة، واستخدام الجمل وسلسلة من الجمل المترابطة.**	**هذا هدفي**	**أستطيع فعله مع المساعدة**	**يمكنني القيام بذلك باستمرار**	**لقد قدمت أدلة لإثبات ذلك**
كيف يمكنني تقديم المعلومات لإعطاء تفضيل أو رأي؟				
مؤشّرات مرجعيّة: يمكنني أن أذكر وجهة نظري حول موضوعات مألوفة أو بحثية وأوفر أسبابًا لدعمها، باستخدام بضع فقرات قصيرة، غالبًا عبر أطر زمنية مختلفة (الماضي والمضارع والمستقبل). أمثلة: يمكنني تقديم عرض تقديمي حول أوجه التشابه والاختلاف بين المهرجانات الفنية والموسيقية. يمكنني تقديم ردة فعلي لحدث ما حالي وتوضيح ما الذي أدى إلى ذلك الحدث في الأخبار. يمكنني إنشاء إعلان خدمة عامة وتقديم حيث يصف المشكلة ويدعو إلى التغيير. يمكنني تقديم عرض مقنع لشرح لماذا يجب زيارة أحد المتاجر أو المطاعم مرة أخرى بوجود الإدارة الجديدة. يمكنني ----------------- يمكنني ----------------- يمكنني -----------------				

مؤشرات المتوسّط الأعلى المرجعيّة: التّواصل التّقديميّ: التحدث **يمكنني توصيل المعلومات، وتقديم العروض، والتعبير عن أفكاري حول موضوعات مألوفة، واستخدام الجمل وسلسلة من الجمل المترابطة.**	**هذا هدفي**	**أستطيع فعله مع المساعدة**	**يمكنني القيام بذلك باستمرار**	**لقد قدمت أدلة لإثبات ذلك**
كيف يمكنني تقديم المعلومات للإبلاغ عنها أو وصفها أو شرحها؟				
مؤشّرات مرجعيّة: يمكنني تقديم عروض تفصيلية حول مجموعة متنوعة من الموضوعات المألوفة وبعض الموضوعات الملموسة التي بحثتها، باستخدام بضع فقرات قصيرة، غالبًا عبر أطر زمنية مختلفة (الماضي والمضارع والمستقبل). أمثلة: يمكنني مقارنة البيئة المدرسيّة أو الجامعيّة ومناهجها لتحديد ما قيمة ذلك في ثقافي وفي الثّقافات الأخرى. يمكنني ترك رسالة صوتيّة لشخص لزميلي الذي غاب عن الصّفّ أو العمل، وأشرح له ما حدث في الصّفّ أو العمل. يمكنني تقديم مؤهلاتي وأهدافي لبرنامج أكاديمي أو تدريب أو وظيفة. يمكنني تقديم عرض تقديمي حول تاريخ المدرسة أو المؤسسة أو الشركة الحالية وحالتها. يمكنني ----------------- يمكنني ----------------- يمكنني -----------------				

ثالثاً: التّقويم القائم على الكفاءة:

المستوى	المجال	وظائف اللغة	السياق والمحتوى	سلامة اللغة	النّص
المبتدئ	الذّات	أدنى مراحل التواصل باستخدام عبارات ثابتة أو محفوظة وقوائم من المفردات.	معظم المواقف العادية، وجوه الحياة اليوميّة.	يصعب فهمه حتى ممن اعتاد التعامل مع غير الناطقين باللغة.	كلمة منفردة أو عبارة.
المتوسّط	الحياة اليوميّة	يخلق معانيه باللغة، يبدأ حواراً بسيطاً، ويتابعه وينهيه باستخدام أسئلة، وإجابات بسيطة.	بعض المواقف غير الرسمية، وعدد محدود من المواقف التفاعلية، مواضيع مألوفة متوقعة تتعلق بالحياة اليومية.	يمكن لمن يتعامل مع غير الناطقين باللغة لأن يفهمه مع طلب الإعادة.	جملة أو سلسلة من الجمل غير المترابطة.
المتقدّم	المجتمع	يسرد ويصف في الماضي والحاضر والمستقبل، ويتغلب على تعقيدات غير متوقعة بشكل فعّال.	معظم المواقف غير الرسميّة وبعض الرسميّة منها، مواضيع شخصيّة وذات أهميّة عامة	يفهمه الناس العاديّون ممن ليس لديهم احتكاك بمعلّمي العربية من الأجانب.	فقرة مترابطة بأدوات الربط.
المتفوّق	العالم	مناقشة مستفيضة للمواضيع، رأي مدعّم بالحجج، افتراضات، مواقف غير مألوفة لغوياً.	معظم المواقف الرسميّة وغير الرسميّة، مواضيع متنوّعة تنوّعاً كبيراً عامّة وخاصّة	لا وجود لأنماط من الأخطاء النّحوية، لا تؤثر الأخطاء على التّواصل أو تحوّل اهتمام السامع عمّا يقال.	خطاب مستفيض متماسك بترتيبه منطقيّاً أو زمنيّاً.

التّقويم اللغويّ في مهارة الكتابة

أوّلاً: التّقويم القائم على التّحصيل:

أ-مهمّات الكتابة:

المستوى المبتدئ

١- الموضوع: تحضير وجبة العشاء

الموقف: تريد أن تحضّر لوجبة العشاء.

المهمّة: اكتب إلى زميلك في الغرفة أو في البيت رسالة نصّيّة على هاتفك (تلفونك) أو على الواتساب تطلب منه أن يحضر ما تحتاجه لتحضير وجبة العشاء.

المطلوب: اكتب ٧ أشياء على الأقلّ.

٢- الموضوع: صفك

الموقف: تدرس الآن اللغة العربيّة في الأردن. أنت وصديقك في دردشة على الفيسبوك، وصديقك سألك عن صفّك.

المهمّة: اكتب إلى صديقك عن الصّف عن: كم ساعة تدرس اليوم، ماذا تدرس في الصّف، كم طالباً في صفّك، هل تحبّ صفّك؟ لماذا؟

المطلوب: اكتب ١٠ كلمات على الأقلّ.

٣- الموضوع: عائلتي

الموقف: تريد أن تسكن مع عائلة عربيّة.

المهمّة: اكتب رسالة إلكترونيّة إلى العائلة العربيّة عن: نفسك (اسمك، ماذا تدرس، في أيّ سنة في الجامعة)، عائلتك: الأب، ماذا يعمل. الأمّ، ماذا تعمل. كم أخاً عندك، وماذا يعملون. كم أختاً عندك، وماذا يعملن.

المطلوب: اكتب ١٥ كلمة على الأقلّ.

المستوى المتوسّط

١- الموضوع: صفّك المفضّل

الموقف: طالب من جامعة أخرى يريد الانتقال إلى جامعتك، ويريد أن يعرف أكثر عن جامعتك وعن صفوفك المفضّلة فيها.

المهمّة: اكتب له رسالة إلكترونيّة أو في الفيسبوك عن صفّك المفضّل، وما الأشياء التي تفعلونها فيه، ولماذا هو صفّك المفضّل.

المطلوب: اكتب ٧ جملاً على الأقلّ

٢- الموضوع: أسئلة

الموقف: أنت طالب في نادي الثّقافة في جامعتك، وسيأتي ضيف إلى جامعتك من بلد آخر، وسوف يتحدّث عن ثقافة بلده في النّادي. قرّرت أن تكتب له قبل زيارته.

المهمّة: اكتب جزءاً من الرسالة أسئلة تساعدك في معرفته أكثر عن: عمله، اهتماماته/ هواياته، عائلته. وهذا يساعدك في التّحضير لتقديمه في نادي الثّقافة.

المطلوب: اكتب ١٠ جمل على الأقلّ

٣- الموضوع: أمور أفعلها

الموقف: عائلتك مهتمّة جدّاً أن تعرف: كيف تقضي وقتك في البلد الذي تعيش فيه بعيداً عنها.

المهمّة: اكتب له رسالة إلكترونيّة أو في الفيسبوك عن برنامجك اليوميّ كلّ يوم: في أي ساعة تنام، متى تستيقظ، كيف تذهب إلى صفّك، ما هي نشاطاتك بعد الصّفّ، ومع من... إلخ.

المطلوب: اكتب ١٥ جملة على الأقلّ

المستوى المتقدّم

١- الموضوع: توصية

الموقف: أستاذك قدّم لعمل خلال الفصل الصّيفيّ، وطلب منك أن تكتب له رسالة توصية.

المهمّة: اكتب رسالة توصية لأستاذك تتحدّث فيها عن:

- كيف تعرّفت على أستاذك وما هي الصّفوف التي درستها معه.
- ما الصّفات التي يمتاز بها أستاذك عن غيره، ولماذا في رأيك.
- قصّة مميّزة حدثت في أحد صفوفه ولا تنساها بالتّفصيل.

المطلوب: اكتب ٣ فقرات على الأقلّ

٢- الموضوع: إجازة الصّيف

الموقف: عندك مدوّنة باللغة العربيّة تكتب فيها كلّ يوم ما يحدث معك من أحداث مهمّة. واليوم تريد أن تكتب عن إجازة الصّيف الماضي.

المهمّة: اكتب عن التّالي:

- صف يوماً مميّزاً من أيام إجازة الصّيف الماضي.
- قصّة عن أمر فعلته خلال إجازة الصّيف الماضي بالتّفصيل.
- خططك لإجازة الصّيف القادم.

المطلوب: اكتب ٣ فقرات على الأقلّ

٣- الموضوع: وسائل التّواصل الاجتماعيّ

الموقف: طُلب منك أن تكتب في جريدة اللغة العربيّة الإلكترونيّة في جامعتك عن وسائل التّواصل الاجتماعيّ.

المهمّة: اكتب مقالاً عن:

- وسيلة التّواصل الاجتماعيّ التي تستخدمها أنت وأصدقاؤك، وكيف تستخدمونها في يومكم الاعتياديّ.

- تقدّم تفاصيل عن مرة استلمت فيها رسالة أو صورة أو قرأت أمراً لا ينسى، ولماذا – في رأيك، لا ينسى.
- كيف هو مستقبل هذه الوسائل.

المستوى المتفوّق

١- الموضوع: منشور على (الفيسبوك)

الموقف: لاحظت خلال دراستك في بلد ما ظاهرة «التّسول» في الشوارع، وتريد أن تكتب عن ذلك على صفحتك في (الفيسبوك).

المهمّة: اكتب منشوراً على صفحتك في (الفيسبوك) عن هذه الظّاهرة: ماذا لاحظت، أسبابها، آثارها، مسؤوليّة من، حلول.

المطلوب: كتابة أربع فقرات حدّاً أدنى على صفحتك في (الفيسبوك).

٢- الموضوع: الدّراسة في الخارج

الموقف: هذا الأسبوع هو دورك في طرح موضوع معيّن في منتدى طلاب اللغة العربيّة الإلكترونيّ، والموضوع هذا الأسبوع هو: «الدّراسة في الخارج».

المهمّة: اكتب مقالاً في المنتدى تتناول فيه موضوع «الدّراسة في الخارج»: الأسباب، والتّحديات، وكيف نتغلّب عليها.

المطلوب:

- كتابة أربع فقرات حدّاً أدنى في المنتدى.

٣- وتتعلّق بـ(٢)، وهي:

- الردّ على تعليقات الزّملاء في المنتدى.

ب-قوائم التّقدير:

- قوائم التّقدير الكلّيّة Holistic Rubric Scoring:

أمثلة على الكتابة في مهام المستويات: المتوسّط والمتقدّم والمتفوّق

يحصل الطّالب على (٥) إذا حقّق المؤشّرات التّالية:

- الكتابة منظمة تنظيما جيداً وواضحاً.
- معظم هذه القطعة المكتوبة مناسب ومفهوم.
- تصريف الأفعال صحيح.
- المطابقة بين الصّفة والموصوف صحيح.
- الأخطاء الإملائيّة قليلة جداً.
- يوظّف المفردات والتراكيب الجديدة في الكتابة.
- يستخدم مجموعة واسعة من المفردات.

يحصل الطّالب على (٤) إذا حقّق المؤشّرات التّالية:

منظمة تنظيما جيداً.

مناسبة ومفهومة في معظم الأجزاء.

تحتوي على ترجمة حرفيّة أحياناً لكنّها لا تؤثّر على الفهم.

تحتوي هذه القطعة على بعض أخطاء نحويّة في المطابقة والتّصريف لا يؤثّر على الفهم.

استخدام مفردات في غير موضعها.

الاستخدام الجيد للمفردات والتراكيب.

يحصل الطّالب على (٣) إذا حقّق المؤشّرات التّالية:

يعبّر عن بعض الأفكار حول موضوع الكتابة.

مناسبة ومفهومة.في بعض الأجزاء.

تحتوي هذه القطعة على بعض أخطاء نحويّة في المطابقة والتّصريف قد يؤثّر على الفهم.

لا يوجد جهد واعٍ لاستخدام المفردات في مواضعها الصحيحة.

المفردات كافية للمهمّة ولكن يمكن استخدام المزيد من الكلمات والتراكيب الجديدة.

يحصل الطّالب على (٢) إذا حقّق المؤشّرات التّالية:

ليست جيدة التنظيم.

الأفكار لا يعبّر عنها بوضوح على الرغم من أنه قد يكون مفهوما.

المفردات غير كافية للمهمّة ممّا قد يؤثّر على الفهم.

عدم الاستخدام الصحيح لأشكال الفعل السماعية (الشّاذة) ممّا يؤثّر على الفهم.

الأخطاء الإملائية كثيرة ممّا يؤثّر على الفهم.

الأخطاء في التّراكيب الأساسيّة ممّا يؤثّر على الفهم.

يحصل الطّالب على (١) إذا حقّق المؤشّرات التّالية:

ليست جيدة التنظيم.

الأفكار لا يعبر عنها بوضوح وغير مفهومة على الإطلاق.

المفردات غير كافية للمهمّة ممّا قد يؤثّر على الفهم.

عدم الاستخدام الصحيح لأشكال الفعل السماعية (الشّاذة) ممّا يؤثّر على الفهم.

الأخطاء الإملائية كثيرة ممّا يؤثّر على الفهم.

الأخطاء في التّراكيب الأساسيّة ممّا يؤثّر على الفهم.

-قوائم التّقدير التّحليليّة Analytical Rubric Scoring:

١-المفردات في الكتابة في مهام المستويات المبتدئ والمتوسّط

المستوى المعياريّ	مؤشّرات الأداء	مستويات الأداء				
		١	٢	٣	٤	٥
المفردات	يستخدم المفردات والعبارات التي تمّ تعليمها وتعلّمها استخداماً صحيحاً.	-لا يكمل الكتابة بسبب قلّة المفردات. -تميل الإجابات إلى كلمة واحدة أو كلمتين معظم الوقت.	-المفردات غي كافية للمهمّة. -الاستخدام غير الصحيح للمفردات ممّا يؤثّر على التّواصل.	-المفردات كافية للمهمّة. -لا يوجد جهد واعٍ لاستخدام مجموعة متنوعة من التعبيرات. -مفهومة بشكل عام ولكنها محدودة للغاية.	-يستخدم الكلمات المناسبة وبعض المفردات الجديدة. -مفهومة.	-يستخدم نطاقاً واسعاً من المفردات. -يستخدم الكلمات والتعبيرات المناسبة والجديدة. -المفردات مثيرة للاهتمام.

٢-الدّقّة في القواعد في مهام المستويات: المبتدئ والمتوسّط والمتقدّم

المستوى المعياريّ	مؤشّرات الأداء	مستويات الأداء				
		١	٢	٣	٤	٥
الدّقة في القواعد	يكتب بدون أخطاء نحويّة تمّ تعليمها وتعلّمها	-معظم التراكيب غير صحيحة. -الاستخدام المستمر لصيغة فعل معيّن. -لا يوجد دليل على معرفته التّصريف.	-أخطاء متعدّدة في المطابقة (الصفة والعدد والجنس). -يستخدم تصريفات الأفعال غير الصّحيحة في تراكيب أساسية. -الأخطاء تؤثر على التّواصل.	-أخطاء متعدّدة في التّراكيب قد تؤثر على التّواصل.	-أخطاء قليلة في التراكيب لا تؤثر على التّواصل.	-لا وجود للأخطاء.

٣-الدّقّة في قواعد الإملاء في مهام المستويات: المبتدئ والمتوسّط والمتقدّم والمتفوّق

المستوى المعياريّ	مؤشّرات الأداء	مستويات الأداء				
		١	٢	٣	٤	٥
الدّقة في قواعد الإملاء	يكتب بدون أخطاء إملائيّة تمّ تعليمها وتعلّمها	-تحتوي الكتابة على العديد من الأخطاء في الإملاء ممّا يؤثّر على الفهم دائماً.	-تحتوي الكتابة على العديد من الأخطاء في الإملاء ممّا يؤثّر على الفهم غالباً.	-تحتوي الكتابة على بعض الأخطاء الإملائية ممّا يؤثّر على الفهم أحياناً.	-قواعد الإملاء صحيحة في معظم الأحيان.	-قواعد الإملاء صحيحة دائماً.

٤-الدّقّة في قواعد استخدام علامات التّرقيم في مهام المستويات: المبتدئ والمتوسّط والمتقدّم والمتفوّق

المستوى المعياريّ	مؤشّرات الأداء	مستويات الأداء				
		١	٢	٣	٤	٥
الدّقة في استخدام علامات التّرقيم	يستخدم علامات التّرقيم التي تمّ تعليمها وتعلّمها استخداماً صحيحاً.	-لا تلتزم الكتابة بعلامات الترقيم إلا نادراً.	-تلتزم الكتابة بعلامات التّرقيم التي تحتوي على العديد من الأخطاء في استخدامها.	-تلتزم الكتابة بعلامات التّرقيم التي تحتوي على أخطاء قليلة.	-تلتزم الكتابة بعلامات التّرقيم واستخدامها صحيح غالباً.	-تلتزم الكتابة بعلامات التّرقيم حيث لا توجد أخطاء في استخدامها.

٥-بنية الجملة في مهام المستويين المتوسّط والمتقدّم

المستوى المعياريّ	مؤشّرات الأداء	مستويات الأداء				
		١	٢	٣	٤	٥
بنية الجملة	يستخدم بنيات الجمل البسيطة والمعقّدة باستخدام أدوات الرّبط المناسبة التي تمّ تعليمها وتعلّمها بشكل صحيح.	-يتم وضع الكلمات معا بشكل عشوائي.	-يحتوي على بنية جملة بسيطة جدّاً. الجمل قصيرة جداً وناقصة أحياناً.	-يحتوي على جمل قصيرة مع أدوات ربط بسيطة.	-يستخدم تراكيب جمل معقدة ويستخدم أدوات الرّبط مع بعض الأخطاء في استخدامها.	-يستخدم بنيات الجملة المعقدة ويستخدم أدوات الربط المناسبة بشكل صحيح.

٦-فهم الكتابة في المستويات المبتدئ والمتوسّط والمتقدّم والمتميّز

المستوى المعياريّ	مؤشّرات الأداء	مستويات الأداء				
		١	٢	٣	٤	٥
فهم الكتابة	يكتب بطريقة مفهومة بشكل عام في موضوعات تمّ تعليمها وتعلّمها.	-الكتابة نادراً ما تكون مفهومة بسبب الأخطاء التي تؤدي إلى عدم الفهم.	-الكتابة غير مفهومة في كثير من الأحيان بسبب الأخطاء التي تتطلب التفسير.	-الكتابة مفهومة بشكل عام مع وجود أخطاء قد تتطلب التفسير.	-الكتابة مفهومة على الرغم من وجود بعض الأخطاء.	-الكتابة مفهومة بدون أخطاء.

٧-تنظيم إيصال الأفكار في المستويين المبتدئ والمتوسّط

المستوى المعياريّ	مؤشّرات الأداء	مستويات الأداء				
		١	٢	٣	٤	٥
تنظيم إيصال الأفكار	يستخدم جملاً مركّبة لإيصال الأفكار، ويستخدم عناصر انتقال بسيطة بينها في موضوعات تمّ تعليمها وتعلّمها.	-نادراً ما يستخدم جملاً مركّبة بنجاح - نادراً ما يستخدم عناصر انتقالية بسيطة بنجاح.	-لا يستخدم في كثير من الأحيان جملاً مركبة بنجاح. -لا يستخدم في كثير من الأحيان عناصر انتقالية بسيطة بنجاح.	-يستخدم أحيانًا جملاً مركبة بنجاح. - يستخدم أحيانًا عناصر انتقالية بسيطة بنجاح.	-يستخدم بنجاح جملاً مركبة معظم الوقت. - يستخدم بنجاح عناصر انتقال بسيطة معظم الوقت.	-يستخدم دائماً الجمل المركبة بنجاح. -يستخدم بنجاح دائماً عناصر انتقال بسيطة.

٨-تفاصيل الوصف في المستويين المتقدّم والمتفوّق

المستوى المعياريّ	مؤشّرات الأداء	مستويات الأداء				
		١	٢	٣	٤	٥
تفاصيل الوصف	يقدّم تفاصيل وافية في الوصف في موضوعات تمّ تعليمها وتعلّمها.	-الوصف يفتقر إلى التّفاصيل لدرجة أن القارئ لا يفهمه.	-الوصف يفتقر إلى بعض التفاصيل الهامة التي تجعل من الصعب على القارئ فهمه.	-وصف مناسب ويجب تقديم بعض التفاصيل الإضافية.	-مستوى جيد من الوصف؛ جميع المعلومات المطلوبة متوافرة.	-مستوى ممتاز من الوصف؛ تفاصيل إضافية تتجاوز المطلوب.

٩-التّنظيم في المستويات المتوسّط والمتقدّم والمتفوّق

المستوى المعياريّ	مؤشّرات الأداء	مستويات الأداء			
		١	٢	٣	٤
التّنظيم	تعرض الكتابة المدى الذي يظهر كمية الاستجابة وشكلها وطريقة تنظيمها في مواضيع تمّ تعليمها وتعلّمها.	-التّنظيم قليل حيث تحتوي الكتابة على سلسلة من جمل أو فقرات غير مترابطة و / أو أفكار منفصلة.	-تعتبر محاولات في التّنظيم حيث تسلسل منطقي و / أو بداية أو نهايات مفاجئة أو غير واضحة.	-تعرض الكتابة تسلسلاً منطقيًا يوفر بداية ووسط ونهاية.	-تعرض الكتابة تسلسلاً منطقيًا ومتماسكًا طوال الوقت يوفّر إحساسًا واضحًا بالبداية والوسط والنهاية. -ينتقل بسلاسة بين الأفكار.

١٠- إنجاز المهمّة في المستويين المتقدّم والمتفوّق

المستوى المعياريّ	مؤشّرات الأداء	مستويات الأداء			
		١	٢	٣	٤
إنجاز المهمّة	ينجز المهمّة حيث تتضمّن التّفاصيل الوافية التي ترتبط بشكل واضح بتطوير المهمّة في مهام تمّ تعليمها وتعلّمها.	-لا ينجز المهمّة كاملة. -تحتوي الكتابة على القليل من التّفاصيل الداعمة أو قد لا تحتوي.	-ينجز المهمة. -تحتوي على بعض التّفاصيل. -هناك العديد من الأشياء غير ذات صلة بالمهمّة.	-ينجز المهمة. -تتضمن المهمّة بعض التّفاصيل التي ترتبط بشكل عام بتطوير المهمة. -قد يكون هناك بعض الحشو غير المطلوب.	-ينجز المهمة. -تتضمن المهمّة العديد من التفاصيل التي ترتبط بشكل واضح بتطوير المهمة -قد يكون هناك بعض الحشو البسيط.

ثانياً: التّقويم القائم على الأداء:

- اختبار ACTFL للأداء نحو الكفاءة في اللغات:

المستوى المبتدئ

المؤشّرات المرجعيّة: ردود فعل، محاكاة، استخدام لغة محفوظة في سياقات متوقّعة وشائعة كثيراً، كلمات وعبارات، يفهم من قبل القارئ المتعاطف جداً.

	ليس على المستوى المبتدئ		على المستوى المبتدئ	
	المبتدئ -لا يوجد دليل	المبتدئ -بعض الأدلة	المبتدئ -يحقّق الحدّ الأدنى	المبتدئ -يحقّق الحدّ الأعلى
بشكل عام	-تفتقر الإجابات إلى أي إنتاج لمعايير المستوى المبتدئ.	-تظهر الرّدود بعض الأدلة على معايير المستوى المبتدئ.	-الرّدود على مستوى المبتدئ. تذكّر أن التّواصل على مستوى المبتدئ محدود للغاية.	-تظهر الاستجابات إنتاجًا مستدامًا بالكامل لجميع معايير المستوى المبتدئ؛ عموما قد لا تزال هناك قدرة محدودة للغاية على التواصل.
الوظيفة	- لا يتم إنتاج لغة مستهدفة ذات صلة بالموضوعات أو المهمّات - قد تكون الردود فارغة أو بلغة غير اللغة المستهدفة - أو قد تتكون من كلمات منعزلة لا علاقة لها بالمواضيع أو المهمّات.	-بعض الأدلة على محاولة التواصل باللغة المستهدفة من خلال تناول الموضوعات أو المهمّات. -أو عن طريق المحاكاة -قد تحتوي الإجابات أيضًا على بعض الكلمات بلغة غير اللغة الهدف.	-وجود دليل على محاولة التواصل باللغة المستهدفة من خلال تناول الموضوعات والمهمّات. -تعكس الردود اعتمادًا كبيرًا على المواد المحفوظة.	-وجود دليل على محاولة إيصال رسالة باللغة الهدف من خلال تناول الموضوعات والمهمّات. -الاستجابات تتطرق في المقام الأول للموضوع وإنجاز المهمّات.

	ليس على المستوى المبتدئ		على المستوى المبتدئ	
	المبتدئ -لا يوجد دليل	**المبتدئ -بعض الأدلة**	**المبتدئ -يحقق الحدّ الأدنى**	**المبتدئ -يحقق الحدّ الأعلى**
النّصّ	-من المرجح أن تكون الردود فارغة. -أو تتكون من لغة قليلة تتجاوز كلمة واحدة أو كلمتين.	- تقتصر الردود على كلمة أو كلمات معزولة في اللغة الهدف التي تتعلق بالموضوعات أو المهمّات.	-تتكون الردود من عدد قليل من الكلمات العامة الأكثر شيوعاً التي تتناول الموضوعات أو المهمّات.	-تتكون الردود من الكلمات أو العبارات أو أجزاء الجملة التي تتناول الموضوعات أو المهمّات.
سلامة اللغة	-لا يتم إنتاج أي لغة مفهومة تتعلق بالمواضيع أو المهمّات.	-يفهم من قبل القارئ المتعاطف جداً.	-يفهم من قبل القارئ المتعاطف جداً.	يفهم من قبل القارئ المتعاطف جداً.

المستوى المتوسّط

المؤشّرات المرجعيّة: الخلق مع اللغة، يسأل ويجيب عن أسئلة بسيطة، جمل، يُفهم ممن اعتاد التّعامل مع النّاطقين بغير العربيّة.

	ليس على المستوى المتوسّط		على المستوى المتوسّط	
	المتوسّط -لا يوجد دليل (I-NE)	**المتوسّط -بعض الأدلة (I-SE)**	**المتوسّط -يحقّق الحد الأدنى (I-MM)**	**المتوسّط -يحقق الحد الأعلى (I-MF)**
بشكل عام	تفتقر الردود إلى أي إنتاج لمعايير المستوى المتوسّط.	تُظهر الإجابات بعض الأدلة على معايير المستوى المتوسّط، بما في ذلك القدرة المتقطعة على إنشاء كلمات جديدة.	الاستجابات متسقة وتظهر الحد الأدنى والإنتاج المستدام لجميع معايير المستوى المتوسّط.	تظهر الاستجابات إنتاجًا مستدامًا لجميع معايير المستوى المتوسّط. كمية ونوعية اللغة أكبر من متوسّط الحدّ الأدنى.

	ليس على المستوى المتوسّط		على المستوى المتوسّط	
	المتوسّط -لا يوجد دليل (I-NE)	**المتوسّط -بعض الأدلة (I-SE)**	**المتوسّط -يحقّق الحد الأدنى (I-MM)**	**المتوسّط -يحقّق الحد الأعلى (I-MF)**
الوظيفة	-لا دليل على خلق مع اللغة للتعبير عن الآراء والأفكار.- قد لا تعالج الردود الموضوعات أو المهمّات.	-بعض الأدلة على خلق مع لغة للتعبير عن الآراء والأفكار، ولكن بدون قدرة على الثّبات -بعض الأدلة على طرح الأسئلة كما هو مطلوب في المهمّات. -ردود تتناول الموضوعات والمهمّات.	-وجود أدلة ثابتة على خلق باللغة للتعبير عن الآراء والأفكار، على الرغم من عدم وجود تفاصيل. -أدلة لطرح الأسئلة كما هو مطلوب في المطالبات - ردود تتناول الموضوعات والمهمّات.	-أدلة قوية وثابتة على الخلق مع اللغة للتعبير عن الآراء والأفكار، مع بعض التفصيل.- أدلة قوية ومستمرة لطرح الأسئلة كما هو مطلوب في المطالبات -ردود تتناول الموضوعات والمهمّات.
النّصّ	لا يوجد دليل على إنتاج الجملة؛ قد تتكون الردود من كلمات منعزلة أو قوائم كلمات.	تشمل الردود مزيجًا من الجمل البسيطة وأجزاء الجملة.	وجود دليل على مستوى ثابت على مستوى الجملة، من خلال الجمل البسيطة السائدة.	تتكون الردود من سلاسل الجمل للحفاظ على إنتاج الجمل.
سلامة اللغة	يفهم من قبل القارئ المتعاطف جداً.	غالباً ما يمكن فهمه من قبل أولئك الذين يتواصلون بانتظام مع متعلمي اللغة.	يفهم من قبل أولئك الذين يتواصلون بانتظام مع متعلمي اللغة.	يفهم من قبل أولئك الذين يتواصلون بانتظام مع متعلمي اللغة.

المستوى المتقدّم

المؤشّرات المرجعيّة: سرد ووصف، السيطرة على الأزمنة المختلفة، إنتاج فقرة، يُفهم من النّاطقين غير المعتادين على متعلّمي اللغة.

	ليس على المستوى المتقدّم		على المستوى المتقدّم	
	المتقدّم -لا يوجد دليل (A-NE)	**المتقدّم -بعض الأدلة (A-SE)**	**المتقدّم -يحقّق الحد الأدنى (A-MM)**	**المتقدّم -يحقّق الحد الأعلى (A-MF)**
بشكل عام	تفتقر الردود إلى أي إنتاج لمعايير المستوى المتقدم.	تظهر الإجابات بعض الأدلة على معايير المستوى المتقدم ولكنها غير ثابتة.	الاستجابات ثابتة وتظهر الحد الأدنى والإنتاج الثّابت لجميع معايير المستوى المتقدم.	-تظهر الاستجابات إنتاجًا ثابتاً لجميع معايير المستوى المتقدم. -كمية ونوعية اللغة أكبر من المتقدّم في حدّه الأدنى.
الوظيفة	-لا يوجد دليل على وجود أطر زمنية أخرى غير المضارع. -قد لا تعالج الإجابات الموضوعات أو المهمّات.	-بعض الأدلة على الأطر الزمنية غير الزمن المضارع، ولكنها غير قادرة على الحفاظ على استخدامها. -الردود تتناول الموضوعات والمهمّات.	-أدلة السيطرة على الأطر الزمنية الرئيسية كما هو مطلوب في المهمّات.- دليل على القدرة على الرواية ووصف، على الرغم من عدم وجود تفصيل بشكل نموذجي -ردود تتناول الموضوعات والمهمّات.	-أدلة السيطرة على الأطر الزمنية الرئيسية كما هو مطلوب في المهمّات. -دليل على القدرة على سرد ووصف، مع تفاصيل لوضع الاستجابات بشكل مناسب -ردود تتناول الموضوعات والمهمّات.

	ليس على المستوى المتقدّم		على المستوى المتقدّم	
	المتقدّم –لا يوجد دليل (A-NE)	المتقدّم –بعض الأدلة (A-SE)	المتقدّم –يحقق الحد الأدنى (A-MM)	المتقدّم –يحقّق الحد الأعلى (A-MF)
النّصّ	لا يوجد دليل على خطاب بطول فقرة منظّمة.	تتضمن الإجابات جمل متعددة ولكنها تفتقر إلى التماسك والتنظيم المميّز للفقرة.	دليل على خطاب بطول فقرة منظّمة، إذا كانت الإجابة فقرة واحدة فهناك تماسك مناسب.	تتكون الاستجابات من فقرة / فقرات منظّمة متماسكة.
سلامة اللغة	قد يكون مطلوباً القارئ المتعاطف.	قد يكون مطلوباً القارئ المتعاطف.	من المحتمل أن يُفهم من المتحدثين النّاطقين الذين لم يعتادوا التّواصل مع متعلمي اللغة.	من المحتمل أن يفهم من المتحدثين النّاطقين الذين لم يعتادوا التواصل مع متعلمي اللغة.

– التّقويم الذاتيّ :[1]

المتقدّم الأدنى

مؤشرات المتقدّم الأدنى المرجعيّة: التّواصل التّفاعليّ: القراءة – الكتابة **يمكنني المحافظة على المحادثات والمناقشات المنطوقة والمكتوبة أو المطلوبة مني بشكل عفوي عبر الأطر الزمنية المختلفة (الماضي والمضارع والمستقبل) على موضوعات محددة مألوفة وغير مألوفة، باستخدام بضع فقرات بسيطة.**	**هذا هدفي**	**يمكنني فعله مع المساعدة**	**يمكنني القيام بذلك باستمرار**	**لقد قدمت أدلة لإثبات ذلك**
كيف يمكنني تبادل المعلومات والأفكار في المحادثات؟				
مؤشّرات مرجعيّة: يمكنني تبادل المعلومات والأفكار في المناقشات حول مجموعة متنوعة من الموضوعات الأكاديمية والاجتماعية الملموسة، وذلك باستخدام بضع فقرات بسيطة عبر الأطر الزمنية (الماضي والمضارع والمستقبل). أمثلة: يمكنني مناقشة كيفية تغيير التفضيلات الموسيقية للشباب من جيل إلى جيل. يمكنني إجراء تبادل كتابة افتراضيّة (أفترض أني أكتب لـ) مع مجموعة دوليّة، وتبادل المعلومات حول حدَث حالي مهم. يمكنني التّعاون مع صديق لي عبر الإنترنت بتقديم تغذية راجعة لورقته البحثيّة. يمكنني المساهمة في مناقشة عبر الإنترنت حول قضية اجتماعية حالية. يمكنني ----------------- يمكنني ----------------- يمكنني -----------------				

---

[1] اكتفى الباحث بالمستوى المتقدّم مثالاً مراعاة لحجم البحث المسموح

مؤشرات المتقدّم الأدنى المرجعيّة: التّواصل التّفاعليّ: القراءة – الكتابة **يمكنني المحافظة على المحادثات والمناقشات المنطوقة والمكتوبة أو المطلوبة مني بشكل عفوي عبر الأطر الزمنية المختلفة (الماضي والمضارع والمستقبل) على موضوعات محددة مألوفة وغير مألوفة، باستخدام بضع فقرات بسيطة.**	**هذا هدفي**	**يمكنني فعله مع المساعدة**	**يمكنني القيام بذلك باستمرار**	**لقد قدمت أدلة لإثبات ذلك**
كيف يمكنني تلبية احتياجاتي في المحادثات؟				
مؤشّرات مرجعيّة: يمكنني التفاعل والتفاوض لحل مشكلة غير متوقعة تنشأ في موقف مألوف، وذلك باستخدام بضع فقرات بسيطة عبر الأطر الزمنية (الماضي والمضارع والمستقبل). أمثلة: يمكنني تبادل الرسائل مع صديق لي لشرح لماذا اضطررت إلى إلغاء نشاط مخطط له. يمكنني التفاوض مع وكيل عبر الإنترنت لإطلاق المعلومات اللازمة لتطبيق إلكترونيّ للكلّيّة. أستطيع تبادل الرسائل مع زملائي لمناقشة الموقف الصّعب لصديق مشترك بيننا. يمكنني تبادل الرسائل عبر الإنترنت لتصحيح خطأ ورد في طلب الوظيفة الذي قدّمته، وتقديم المعلومات الصحيحة. يمكنني ----------------- يمكنني ----------------- يمكنني -----------------				

<table dir="rtl">
<tr><th>مؤشرات المتقدّم الأدنى المرجعيّة: التّواصل التّفاعليّ: القراءة – الكتابة
يمكنني المحافظة على المحادثات والمناقشات المنطوقة والمكتوبة أو المطلوبة مني بشكل عفوي عبر الأطر الزمنية المختلفة (الماضي والمضارع والمستقبل) على موضوعات محددة مألوفة وغير مألوفة، باستخدام بضع فقرات بسيطة.</th><th>هذا هدفي</th><th>يمكنني فعله مع المساعدة</th><th>يمكنني القيام بذلك باستمرار</th><th>لقد قدمت أدلة لإثبات ذلك</th></tr>
<tr><td colspan="5">كيف يمكنني التعبير عن التفضيلات والآراء والرد عليها في المحادثات؟</td></tr>
<tr><td>مؤشّرات مرجعيّة: يمكنني المحافظة على المحادثات من خلال تقديم تفسيرات ومقارنات حول التفضيلات والآراء والمشورة حول موضوعات أكاديمية واجتماعية مألوفة وملموسة، وذلك باستخدام بضع فقرات بسيطة عبر الأطر الزمنية (الماضي والمضارع والمستقبل).
أمثلة:
يمكنني تبادل النصائح عبر الإنترنت حول كيفية التصرف عند زيارة عائلة من ثقافة مختلفة وتناول العشاء معها.
يمكنني إضافة رأيي حول قضية اجتماعية على مدونة عبر الإنترنت.
يمكنني الاستمرار في تبادل الرسائل الإلكترونيّة حتى أقنع زميلاً لي بحجّتي، ويتبنّى رأيي.
يمكنني التعاون عبر الإنترنت مع زملائي في الصف لتقديم النصيحة لطلاب العام القادم حول كيفية النجاح في فصول اللغة التي أدرسها الآن وسوف يدرسونها.
يمكنني -----------------
يمكنني -----------------
يمكنني -----------------</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
</table>

مؤشرات المتقدّم الأدنى المرجعيّة: التّواصل التّقديميّ: الكتابة **يمكنني تقديم عروض تفصيلية ومنظّمة حول موضوعات مألوفة وغير مألوفة في الفقرات واستخدام أطر زمنيّة مختلفة (الماضي والمضارع والمستقبل).**	**هذا هدفي**	**يمكنني فعله مع المساعدة**	**يمكنني القيام بذلك باستمرار**	**لقد قدمت أدلة لإثبات ذلك**
كيف يمكنني تقديم المعلومات لأروي عن حياتي وتجاربي وأحداثي؟				
مؤشّرات مرجعيّة: يمكنني سرد قصص عن الأحداث المدرسية والمجتمعية والخبرات الشخصية، باستخدام الفقرات عبر الأطر الزمنية (الماضي والمضارع والمستقبل). أمثلة: يمكنني الكتابة عن (لمّ شمل العائلة) لأقاربي يسكنون في بلد آخر. يمكنني المشاركة في الكتابة في مدونة تصف أبرز الرحلات أو الزّيارات الحديثة. يمكنني الكتابة عن حدث اجتماعي أو ثقافي أو سياسي حدث أو سيحدث في مجتمعي. أستطيع وصف بعض الاتجاهات في استخدام وسائل التّواصل الاجتماعيّة ونتائج تلك الاتجاهات. يمكنني ----------------- يمكنني ----------------- يمكنني -----------------				

مؤشرات المتقدّم الأدنى المرجعيّة: التّواصل التّقديميّ: الكتابة يمكنني تقديم عروض تفصيلية ومنظّمة حول موضوعات مألوفة وغير مألوفة في الفقرات واستخدام أطر زمنيّة مختلفة (الماضي والمضارع والمستقبل).	هذا هدفي	يمكنني فعله مع المساعدة	يمكنني القيام بذلك باستمرار	لقد قدمت أدلة لإثبات ذلك
كيف يمكنني تقديم المعلومات لإعطاء تفضيل أو رأي أو حجة مقنعة؟				
مؤشّرات مرجعيّة: يمكنني أن أذكر وجهة نظر تحتوي على أدلة داعمة حول بعض الموضوعات الأكاديمية والاجتماعية والمهنية الملموسة ذات الأهمية، باستخدام الفقرات عبر الأطر الزمنية الرئيسية (الماضي والمضارع والمستقبل). أمثلة: يمكنني كتابة مقال لإقناع الآخرين بقيمة تجربة الفن والموسيقى من الثقافات الأخرى التي تضاف إلى قيمة الفنّ والموسيقى في ثقافتي. يمكنني كتابة مقالة مع موقف أو ضده بشأن قضية اجتماعية. يمكنني كتابة مقال موجز يعطي منطقًا للممارسات الغذائيّة والممارسات الرّياضيّة لتعزيز الحياة الصّحيّة. يمكنني إنشاء مجلة أو مدوّنة أو موقع مناقشة وكتابتها وتحريرها على الإنترنت للتّرويج لمناسبات أو خدمات أو منتجات المجتمع. يمكنني ----------------- يمكنني ----------------- يمكنني -----------------				

مؤشرات المتقدّم الأدنى المرجعيّة: التّواصل التّقديميّ: الكتابة **يمكنني تقديم عروض تفصيلية ومنظّمة حول موضوعات مألوفة وغير مألوفة في الفقرات واستخدام أطر زمنيّة مختلفة (الماضي والمضارع والمستقبل).**	**هذا هدفي**	**يمكنني فعله مع المساعدة**	**يمكنني القيام بذلك باستمرار**	**لقد قدمت أدلة لإثبات ذلك**
كيف يمكنني تقديم المعلومات للإبلاغ عنها أو وصفها أو شرحها؟				
مؤشّرات مرجعيّة: يمكنني تقديم عروض تقديمية حول بعض الموضوعات الأكاديمية والمهنية والاجتماعية والمهنية المهمة، وذلك باستخدام الفقرات عبر الأطر الزمنية (الماضي والمضارع والمستقبل). أمثلة: يمكنني مراجعة نقاط الصّفّ أو الاجتماع التي كتبتها لتوزيعها على الآخرين. يمكنني صياغة ملخص لمشروع أو ملخص بحث علمي أو دراسة بحثية أو مؤتمر ومراجعتها. يمكنني كتابة أوصاف وظائف أو تقارير الأداء يمكنني صياغة السيرة الذاتية أو رسالة التّقديم لوظيفة (التغطية) ومراجعتها. يمكنني ----------------- يمكنني ----------------- يمكنني -----------------				

المتقدّم الأوسط

مؤشرات المتقدّم الأوسط المرجعيّة: التّواصل التّفاعليّ: القراءة -الكتابة **يمكنني المحافظة على المحادثات والمناقشات المنطوقة والمكتوبة أو المطلوبة مني بشكل عفوي عبر الأطر الزمنية المختلفة (الماضي والمضارع والمستقبل) في موضوعات محددة مألوفة وغير مألوفة، باستخدام سلسلة من الفقرات.**	**هذا هدفي**	**يمكنني فعله مع المساعدة**	**يمكنني القيام بذلك باستمرار**	**لقد قدمت أدلة لإثبات ذلك**
كيف يمكنني تبادل المعلومات والأفكار في المحادثات؟				
مؤشّرات مرجعيّة: يمكنني المحافظة على المناقشات حول مجموعة واسعة من الموضوعات المألوفة وغير المألوفة ذات الاهتمامات الشخصيّة والعامة، وأحيانًا الموضوعات الأكاديمية أو الاجتماعية أو المهنية، وتقديم استجابات مفصّلة عبر الأطر الزمنية المختلفة (الماضي والمضارع والمستقبل). أمثلة: يمكنني المشاركة في مناقشة حول تغيير مقترح للتشريع عبر منتدى في الإنترنت. يمكنني المشاركة في مناقشة مكتوبة عبر الإنترنت حول مشكلة اجتماعية تواجه فئتي العمرية. يمكنني إجراء مناقشة عبر الرسائل الإلكترونيّة للمراجعة النقدية للإنتاج المسرحي، والتعامل مع وجهات نظر النّقّاد. يمكنني تبادل الرسائل لصياغة عرض تقديميّ فعّال حول مؤسسة مجتمعية. يمكنني ----------------- يمكنني ----------------- يمكنني -----------------				

مؤشرات المتقدّم الأوسط المرجعيّة: التّواصل التّفاعليّ: القراءة -الكتابة **يمكنني المحافظة على المحادثات والمناقشات المنطوقة والمكتوبة أو المطلوبة مني بشكل عفوي عبر الأطر الزمنية المختلفة (الماضي والمضارع والمستقبل) في موضوعات محددة مألوفة وغير مألوفة، باستخدام سلسلة من الفقرات.**	**هذا هدفي**	**يمكنني فعله مع المساعدة**	**يمكنني القيام بذلك باستمرار**	**لقد قدمت أدلة لإثبات ذلك**
كيف يمكنني تلبية احتياجاتي في المحادثات؟				
مؤشّرات مرجعيّة: يمكنني التفاعل والتفاوض لحل مشكلة غير متوقعة تنشأ في موقف مألوف، مع تقديم شرح مفصل وتقديم مجموعة متنوعة من القرارات عبر الأطر الزمنية المختلفة (الماضي والمضارع والمستقبل). أمثلة: يمكنني عمل ترتيب مع أستاذي عبر الإنترنت حول البدائل المقترحة لتغيير موعد تسليم الواجب نظراً لحدوث ظرف طارئ عندي . يمكنني التفاعل مع مرشد برنامج الدّراسة في الخارج، وهو من ثقافة اللغة الهدف، عبر الإنترنت لإجراء التغيير الضروري في برنامجي الدّراسي بسبب ظروف غير متوقعة. أستطيع تبادل الرسائل مع طبيب لوصف إصابة أو مرض، وطلب المشورة. يمكنني التفاوض على الإنترنت مع موظف خدمة العملاء لتفسير عدم رضاي عن الخدمة المقدّمة، وطلب تعويض مناسب. يمكنني ----------------- يمكنني ----------------- يمكنني -----------------				

مؤشرات المتقدّم الأوسط المرجعيّة: التّواصل التّفاعليّ: القراءة -الكتابة **يمكنني المحافظة على المحادثات والمناقشات المنطوقة والمكتوبة أو المطلوبة مني بشكل عفوي عبر الأطر الزمنية المختلفة (الماضي والمضارع والمستقبل) في موضوعات محددة مألوفة وغير مألوفة، باستخدام سلسلة من الفقرات.**	**هذا هدفي**	**يمكنني فعله مع المساعدة**	**يمكنني القيام بذلك باستمرار**	**لقد قدمت أدلة لإثبات ذلك**
كيف يمكنني التعبير عن التفضيلات والآراء والرد عليها في المحادثات؟				
مؤشّرات مرجعيّة: يمكنني الاحتفاظ بمحادثات موسعة من خلال دعم التفضيلات والآراء والرد عليها ومقارنتها والتعبير عن المشاعر والعواطف بالتفصيل عبر الأطر الزمنية المختلفة (الماضي والمضارع والمستقبل). أمثلة: يمكنني المشاركة في مناقشة عبر الإنترنت حول ما أفضّل في تصميم المتاحف المستقبلية. يمكنني المشاركة في مناقشة عبر الإنترنت حول تفضيلاتي وأنماط التعلم. يمكنني الدّفاع لدعم قدامى المحاربين في المنتديات عبر الإنترنت عن طريق الاستشهاد بأمثلة من بلدان أخرى. يمكنني نشر اقتراحات إضافية استجابة لمجموعة متنوعة من المنشورات التي تقدم إستراتيجيات إدارة الوقت في منتدى الأعمال. يمكنني ----------------- يمكنني ----------------- يمكنني -----------------				

مؤشرات المتقدّم الأوسط المرجعيّة: التّواصل التّقديميّ: الكتابة **يمكنني تقديم عروض تفصيلية ومنظّمة حول موضوعات مألوفة وغير مألوفة باستخدام فقرات منظمة واستخدام أطر زمنيّة مختلفة (الماضي والمضارع والمستقبل).**	**هذا هدفي**	**يمكنني فعله مع المساعدة**	**يمكنني القيام بذلك باستمرار**	**لقد قدمت أدلة لإثبات ذلك**
كيف يمكنني تقديم المعلومات لأروي عن حياتي وتجاربي وأحداثي؟				
مؤشّرات مرجعيّة: يمكنني سرد قصص تستند إلى تجارب ملموسة في الموضوعات الأكاديمية والاجتماعية والمهنية ذات الاهتمام، باستخدام فقرات منظمة عبر الأطر الزمنية المختلفة (الماضي والمضارع والمستقبل). أمثلة: يمكنني كتابة تاريخ عائلي أو تاريخ مجتمع بدقة وتفصيل. يمكنني الكتابة بالتفصيل عن حدث اجتماعي أو احتفال محلي حضرته وكتابة رأيي فيه. يمكنني كتابة مخطّط تفصيلي للأنشطة الاجتماعية والثقافية التي خططت لها للقيام برحلة أو زيارة في المستقبل. يمكنني الكتابة بالتفصيل عن برنامج للدراسة في الخارج شاركت فيه وكيف أثرت التجربة على حياتي وكيف قد تؤثر على حياتي في المستقبل. يمكنني كتابة وصف تفصيلي ودقيق لشيء شاركت فيه أو شاهدته. يمكنني ---------------- يمكنني ---------------- يمكنني ----------------				

مؤشرات المتقدّم الأوسط المرجعيّة: التّواصل التّقديميّ: الكتابة **يمكنني تقديم عروض تفصيلية ومنظّمة حول موضوعات مألوفة وغير مألوفة باستخدام فقرات منظمة واستخدام أطر زمنيّة مختلفة (الماضي والمضارع والمستقبل).**	**هذا هدفي**	**يمكنني فعله مع المساعدة**	**يمكنني القيام بذلك باستمرار**	**لقد قدمت أدلة لإثبات ذلك**
كيف يمكنني تقديم المعلومات لإعطاء تفضيل أو رأي؟				
مؤشّرات مرجعيّة: يمكنني تقديم حجة مع الأدلة الداعمة، استنادا إلى مجموعة متنوعة من الموضوعات الأكاديمية والمهنية والاجتماعية والمهنية الملموسة، وذلك باستخدام فقرات منظمة عبر الأطر الزمنية المختلفة (الماضي والمضارع والمستقبل). أمثلة: يمكنني كتابة مقالة أو مدونة لإقناع الآخرين بتأثير أنواع الفن أو الموسيقى مع مرور الوقت. يمكنني كتابة رسائل توصية. يمكنني تقديم كتابة نقديّة لمقترح مشروع باستخدام بيانات تاريخية لدعم حجتي. يمكنني اقتراح مسار عمل معين وكتابته بناءً على نتائج استبيان معيّن. يمكنني كتابة رسالة طلب وظيفة (تغطية). يمكنني ----------------- يمكنني ----------------- يمكنني -----------------				

مؤشرات المتقدّم الأوسط المرجعيّة: التّواصل التّقديميّ: الكتابة **يمكنني تقديم عروض تفصيلية ومنظّمة حول موضوعات مألوفة وغير مألوفة باستخدام فقرات منظمة واستخدام أطر زمنيّة مختلفة (الماضي والمضارع والمستقبل).**	**هذا هدفي**	**يمكنني فعله مع المساعدة**	**يمكنني القيام بذلك باستمرار**	**لقد قدمت أدلة لإثبات ذلك**
كيف يمكنني تقديم المعلومات للإبلاغ عنها أو وصفها؟				
مؤشّرات مرجعيّة: يمكنني تقديم عروض تفصيلية ووضع تفاصيل حول مواضيع أكاديمية واجتماعية ومهنية ملموسة، باستخدام فقرات منظمة عبر الأطر الزمنية المختلفة (الماضي والمضارع والمستقبل). أمثلة: يمكنني كتابة محتوى للموارد التعليمية يمكنني كتابة ورقة بحثيّة حول موضوع متعلق بدراساتي أو مجال تخصصي. يمكنني كتابة اقتراح مفصل لمشروع أو دراسة بحثية. يمكنني كتابة مقالة صحفية أو مشاركة مدونة حول مبادرة أو مشروع أو بحث. يمكنني إنشاء مطويّات أو موادّ مكتوبة أخرى للعملاء أو الزّبائن. يمكنني ----------------- يمكنني ----------------- يمكنني -----------------				

المتقدّم الأعلى

مؤشرات المتقدّم الأعلى المرجعيّة: التّواصل التّفاعليّ: القراءة – الكتابة **يمكنني المحافظة على المحادثات والمحادثات المنطوقة والمكتوبة أو المطلوبة مني بشكل عفوي عبر الأطر الزمنية المختلفة على موضوعات محددة مألوفة وغير مألوفة، باستخدام الفقرات المنظّمة واستخدام إطارات زمنية مختلفة (الماضي والمضارع والمستقبل).**	**هذا هدفي**	**يمكنني فعله مع المساعدة**	**يمكنني القيام بذلك باستمرار**	**لقد قدمت أدلة لإثبات ذلك**
كيف يمكنني تبادل المعلومات والأفكار في المحادثات؟				
مؤشّرات مرجعيّة: يمكنني مناقشة وأحيانا مناظرة مجموعة متنوعة ملموسة ومعقدة وبعض الموضوعات الأكاديمية والاجتماعية والمهنية التجريدية وغالبا ما أتعامل مع القضايا ذات الصلة بشكل افتراضي، وذلك باستخدام أسئلة وتفسيرات دقيقة. أمثلة: يمكنني تبادل المشاركات لتأييد أو معارضة افتتاحية في صحيفة ما حول التصويت السياسي. يمكنني العمل مع زملائي على مقالة متقنة باستخدام موقع تحرير تعاوني. يمكنني الإشراف على نقاش عبر الإنترنت حول تأثيرات التحول إلى الطب الشمولي على الصناعة الطبية. يمكنني إدارة نقاش عبر الإنترنت حول تأثير قوانين الهجرة الجديدة. يمكنني ----------------- يمكنني ----------------- يمكنني -----------------				

مؤشرات المتقدّم الأعلى المرجعيّة: التّواصل التّفاعليّ: القراءة – الكتابة **يمكنني المحافظة على المحادثات والمحادثات المنطوقة والمكتوبة أو المطلوبة مني بشكل عفوي عبر الأطر الزمنية المختلفة على موضوعات محددة مألوفة وغير مألوفة، باستخدام الفقرات المنظّمة واستخدام إطارات زمنية مختلفة (الماضي والمضارع والمستقبل).**	**هذا هدفي**	**يمكنني فعله مع المساعدة**	**يمكنني القيام بذلك باستمرار**	**لقد قدمت أدلة لإثبات ذلك**
كيف يمكنني تلبية احتياجاتي في المحادثات؟				
مؤشّرات مرجعيّة: يمكنني التفاعل والتفاوض لحل مشكلة معقّدة وغير متوقّعة في موقف غير مألوف بشكل عام. أمثلة: يمكنني التفاوض من خلال الرسائل الإلكترونيّة المتبادلة مع مسجل الكلية لاحتساب علامات لطرق بديلة استخدمتها في دراستي لاستكمال بعض متطلبات مساق ما. يمكنني التّدخّل في موضوع مناقشة عبر الإنترنت لإعادة توجيه المناقشة. يمكنني شرح موقف معقد وتخفيف النقاش عبر الإنترنت حول كيفية حله. يمكنني مناقشة طبيب عبر الإنترنت حول مزايا الطرق المختلفة وعيوبها لقضية طبية معيّنة. يمكنني ----------------- يمكنني ----------------- يمكنني -----------------				

مؤشرات المتقدّم الأعلى المرجعيّة: التّواصل التّفاعليّ: القراءة – الكتابة يمكنني المحافظة على المحادثات والمحادثات المنطوقة والمكتوبة أو المطلوبة مني بشكل عفوي عبر الأطر الزمنية المختلفة على موضوعات محددة مألوفة وغير مألوفة، باستخدام الفقرات المنظّمة واستخدام إطارات زمنية مختلفة (الماضي والمضارع والمستقبل).	هذا هدفي	يمكنني فعله مع المساعدة	يمكنني القيام بذلك باستمرار	لقد قدمت أدلة لإثبات ذلك
كيف يمكنني التعبير عن التفضيلات والآراء والرد عليها في المحادثات؟				
مؤشّرات مرجعيّة: يمكنني مناقشة الآراء والنصائح ودعمها ومحاججتها في مجموعة متنوعة من الموضوعات الملموسة المعقدة، وغالبًا ما أعالج قضايا افتراضية أو مجردة، وأطرح أسئلة دقيقة أمثلة: يمكنني مناقشة التفضيلات عبر الإنترنت حول المرشح المناسب للوظيفة، والتوصّل إلى توافق في الآراء حول كيفية الاستفادة من المرشح المختار للشركة. يمكنني المناقشة على الإنترنت كيف أن الخبرة السابقة للعديد من المرشحين للرئاسة قد تفيد المؤسسة. يمكنني المساهمة في ورقة بحثيّة عن موقف سياسي تعاوني على موقع على الإنترنت. يمكنني المشاركة في مناقشة عبر الإنترنت لاختيار الأعمال المناسبة لفنان ما. يمكنني ----------------- يمكنني ----------------- يمكنني -----------------				

مؤشرات المتقدّم الأعلى المرجعيّة: التّواصل التّقديميّ: الكتابة يمكنني تقديم عروض تفصيلية ومنظّمة حول موضوعات مألوفة وغير مألوفة، باستخدام الفقرات المنظّمة واستخدام إطارات زمنية مختلفة (الماضي والمضارع والمستقبل).	هذا هدفي	يمكنني فعله مع المساعدة	يمكنني القيام بذلك باستمرار	لقد قدمت أدلة لإثبات ذلك
كيف يمكنني تقديم المعلومات لأروي عن حياتي وتجاربي وأحداثي؟				
مؤشّرات مرجعيّة: يمكنني السرد المفصّل والمعقد الذي يتجاوز الملموس، وغالبا ما تتناول تجارب مجردة أو قضايا افتراضية. أمثلة: يمكنني تأريخ أحداث تاريخية معينة لشرح درجة دعم المجتمع العائلة وقيمها في ثقافتي وفي الثقافات الأخرى. يمكنني كتابة رؤيتي التي تتعلق بأهدافي الشخصية أو المهنية. يمكنني أن أكتب تأملاً حول: كيف أثرت رواية أو قصيدة أو أغنية على حياتي. يمكنني الافتراض كتابيًا عن تأثير اتباع مسار العمل على نفسي أو على المؤسسة التي أعمل فيها يمكنني كتابة خطة عمل لتسويق منتج عالمي، بناءً على بيانات حول أنماط الحياة الثقافية والاتجاهات الاجتماعية الحالية. يمكنني ----------------- يمكنني ----------------- يمكنني -----------------				

مؤشرات المتقدّم الأعلى المرجعيّة: التّواصل التّقديميّ: الكتابة يمكّنني تقديم عروض تفصيلية ومنظّمة حول موضوعات مألوفة وغير مألوفة، باستخدام الفقرات المنظّمة واستخدام إطارات زمنية مختلفة (الماضي والمضارع والمستقبل).	هذا هدفي	يمكنني فعله مع المساعدة	يمكنني القيام بذلك باستمرار	لقد قدمت أدلة لإثبات ذلك
كيف يمكنني تقديم المعلومات لإعطاء تفضيل أو رأي؟				
مؤشّرات مرجعيّة: يمكنني تقديم حجة واضحة ودقيقة مع الأدلة الداعمة حول القضايا الملموسة المعقدة، وغالباً ما نتعامل مع القضايا ذات الصلة بشكل افتراضي. أمثلة: يمكنني كتابة تفسيراتي لنوع من الفن أو الموسيقى لشخص آخر مع احترام تفسيرات الآخرين له. يمكنني كتابة ورقة بحثيّة حول قضية بما حثت فيها أو تتعلق بمجال خبرتي. يمكنني التعبير عن وجهة نظر مفصلة في مدونة أو منتدى عام آخر على الإنترنت يمكنني كتابة قطعة تحريريّة للتأكيد على النتائج أو الآثار المترتبة على مشكلة ما. يمكنني كتابة بيان انتخابي لدعم مرشح في الانتخابات المحلية. يمكنني ----------------- يمكنني ----------------- يمكنني -----------------				

مؤشرات المتقدّم الأعلى المرجعيّة: التّواصل التّقديميّ: الكتابة **يمكنني تقديم عروض تفصيلية ومنظّمة حول موضوعات مألوفة وغير مألوفة، باستخدام الفقرات المنظّمة واستخدام إطارات زمنية مختلفة (الماضي والمضارع والمستقبل).**	**هذا هدفي**	**يمكنني فعله مع المساعدة**	**يمكنني القيام بذلك باستمرار**	**لقد قدمت أدلة لإثبات ذلك**
كيف يمكنني تقديم المعلومات للإبلاغ عنها أو وصفها؟				
مؤشّرات مرجعيّة: يمكنني تقديم عروض متماسكة حول مجموعة متنوعة من الموضوعات الملموسة المعقدة المتعلقة بمصالح المجتمع وبعض المجالات المتخصصة، وغالباً ما تتعامل مع القضايا ذات الصلة بشكل افتراضي. أمثلة: يمكنني كتابة تقرير بحث متعمق حول القضايا التعليمية في ثقافتي وفي الثقافات الأخرى. يمكنني إنشاء حقيبة إنجاز احترافية تتضمن معلومات خطية مفصّلة لكل قسم من الحقيبة يمكنني كتابة تقرير بحثي معمق حول التحديات التي تواجه العائلات والمجتمعات. يمكنني كتابة بيان يشرح موقف مؤسستي بشأن قضية ما. يمكنني كتابة مقالة حول التأثير المستقبلي المحتمل للممارسة الحالية. يمكنني ---------------- يمكنني ---------------- يمكنني ----------------				

ثالثاً: التّقويم القائم على الكفاءة:

المستوى	المجال	وظائف اللغة	السياق والمحتوى	سلامة اللغة	النّصَ
المبتدئ	الذّات	أدنى مراحل التواصل باستخدام عبارات ثابتة أو محفوظة وقوائم من المفردات.	معظم المواقف العادية، وجوه الحياة اليوميّة.	يصعب فهمه حتى ممن اعتاد التعامل مع غير الناطقين باللغة.	كلمة منفردة أو عبارة.
المتوسّط	الحياة اليوميّة	يخلق معانيه باللغة، يبدأ حواراً بسيطاً، ويتابعه وينهيه باستخدام أسئلة، وإجابات بسيطة.	بعض المواقف غير الرسمية، وعدد محدود من المواقف التفاعلية، مواضيع مألوفة متوقعة تتعلق بالحياة اليومية.	يمكن لمن يتعامل مع غير الناطقين باللغة لأن يفهمه مع طلب الإعادة.	جملة أو سلسلة من الجمل غير المترابطة.
المتقدّم	المجتمع	يسرد ويصف في الماضي والحاضر والمستقبل، ويتغلب على تعقيدات غير متوقعة بشكل فعّال.	معظم المواقف غير الرسميّة وبعض الرسميّة منها، مواضيع شخصيّة وذات أهميّة عامة	يفهمه الناس العاديّون ممن ليس لديهم احتكاك بمعلّمي العربية من الأجانب.	فقرة مترابطة بأدوات الربط.
المتفوّق	العالم	مناقشة مستفيضة للمواضيع، رأي مدعّم بالحجج، افتراضات، مواقف غير مألوفة لغوياً.	معظم المواقف الرسميّة وغير الرسميّة، مواضيع متنوّعة تنوّعاً كبيراً عامّة وخاصّة	لا وجود لأنماط من الأخطاء النّحوية، لا تؤثر الأخطاء على التّواصل أو تحوّل اهتمام القارئ عمّا يكتب.	خطاب مستفيض متماسك بترتيبه منطقيّاً أو زمنيّاً.

المراجع

أ-المراجع العربيّة:

- إلويد، داويت (٢٠٠٨). أساسيات التقويم في التعليم اللغوي. ترجمة خالد عبد العزيز الدامغ، السعودية الرياض: جامعة الملك سعود. ص ص ١٨٥-١٨٦.
- أبو عمشة، خالد حسين (٢٠١٨). قضايا في التقويم اللغوي في برامج العربية للناطقين بغيرها. **تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها**. عدد خاص لمجلة اللسانيات وتحليل الخطاب. المحرر: بلقاسم اليوبي وآخرون. دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ص ص ١٧٧-٢٠٢.
- أبو عمشة، خالد حسين (٢٠١٨). معايير تقويم مهارة المحادثة. **معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها**. تأليف مجموعة مؤلفين، تحرير هاني إسماعيل رمضان. الناشر: المنتدى العربي التركي، ط١. ص ص ٦٨-٩٥.
- بو عتور، طارق (٢٠١٨). مقاييس تقويم مهارتي الشفوي في المستوى الأوسط لمتعلمي العربية الناطقين بغيرها وفق الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات. **معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها**. تأليف مجموعة مؤلفين، تحرير هاني إسماعيل رمضان. الناشر: المنتدى العربي التركي، ط١. ص ص ١٢٤-١٥٤.
- حمد، معتصم محمد (٢٠١٤). أساليب تقويم الكفاية التواصلية في ضوء مفهوم التقويم البديل لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. **مجلة اللغة العربية**، جامعة إفريقيا العالمية – الخرطوم، ع ١٧، ص ص ١-٣٦.
- التنفاري، صالح محجوب (٢٠١٤). دور مدخل التعليم بالمهمات في تعليم اللغة العربية وتعلميها بوصفها لغة أجبية أو ثانية. **مجلة اللغة العربية**، جامعة إفريقيا العالمية – الخرطوم، ع ١٧، ص ص ٣٧-٧٧.
- رمضان، هاني إسماعيل (٢٠١٨). معايير مهارة الكتابة للناطقين بغيرها. **معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها**. تأليف مجموعة مؤلفين، تحرير هاني إسماعيل رمضان. الناشر: المنتدى العربي التركي، ط١. ص ص ٢٣٠-٢٤٥.

- الرهبان، أحمد نواف (٢٠٠٩). **مركزيّة المتعلم وما يترتب عليها في مجال تعليم اللغات**. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الخرطوم للغة العربية، ص ١٥٧.
- الشيخ، محمد عبد الرؤف (١٩٩٨). **بناء اختبار الكفاءة اللغوية في تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة طنطا.
- الشيخ، محمد عبد الرؤف (٢٠١٨). معايير تقويم مهارة المحادثة. **معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها**. تأليف مجموعة مؤلفين، تحرير هاني إسماعيل رمضان. الناشر: المنتدى العربي التركي، ط١. ص ص ٦٨-٩٥.
- عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠١٠). قوائم التقدير وفنون اللغة: مفاهيم وتطبيقات. دار المسيرة، ط١.
- العجيلي، صباح حسين (٢٠١٧). أساسيات في القياس والتقويم. دار وائل، ط١.
- علام، صلاح الدين محمود (٢٠١٥). القياس والتقويم في العملية التدريسية. دار المسيرة، ط٥.
- العش، مهدي (٢٠٠٩). تقويم الكفاءة الشّفويّة في الولايات المتّحدة. **تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها**: منشورات مؤتمر عربيلي (٢٥-٢٦ / ٩/ ٢٠٠٩).

ب-المراجع الأجنبية:

- Amrullah, (2018). Improving English Speaking Ability through Task-Based Learning Approach. Asian EFL Journal. Volume 20, Number 4, pp 75-82.
- Nunan, David (2006). Task-based language Teaching in the Asia context: Defining Task. Asian EFL Journal. Volume 8, Number 3, pp 12-19.
- Harris, Michael (1997). Self-Assessment of language learning in formal setting. ELT Journal. Volume 51, Issue 1, pp 12-20.

ج-المواقع الإلكترونيّة:

- http://creativeaslteaching.com/proficiency-vs-performance-vs-achievement

تاريخ المشاهدة ٢٦/ ٢/ ٢٠١٩

- https://www.actfl.org/sites/default/files/publications/standards/World-ReadinessStandardsforLearningLanguages.pdf

تاريخ المشاهدة ٢٦/ ٢/ ٢٠١٩

- https://www.actfl.org/assessment-professional-development/assessments-the-actfl-testing-office/aappl

تاريخ المشاهدة ١/ ٣/ ٢٠١٩

- https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/ncssfl-actfl-can-do-statements

تاريخ المشاهدة ١٠/ ٣/ ٢٠١٩

- https://www.languagetesting.com/writing-proficiency-test

تاريخ المشاهدة ١٠/ ٣/ ٢٠١٩

الفصل الثالث

التقويم اللغوي للمهارات الاستقبالية:

القراءة والاستماع للناطقين بغير العربية

د. السيد أبو الوفا
أستاذ الدراسات اللغوية بجامعة قيرغيزستان الإسلامية
وأستاذ في جامعة العلوم الإنسانية- بشكيك
والمشرف الأكاديمي للمركز القيرغيزي العربي بجامعة العلوم الإنسانية
ورئيس قسم اللغة العربية والماجستير الأسبق بجامعة الكويت الدولية بقيرغيزستان



المــــــلخص

هدف هذا البَحث إلى تبئير الضّوء على تقويم مهارتي الاستقبال: الاستماع والقراءة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، وذلك من خلال سعيه الحثيث في سبيل تقديم رؤية متكاملة عن ماهية التَّقويم وأنواعه، ومنطلقاته، وكيفية بناء آلياته وإعداد وسائله، والوقوف على الطرق التقويمية الأنجع لمقاربة هاتين المهارتين نظريًّا وتطبيقيًّا.

تــقـــــــدمة:

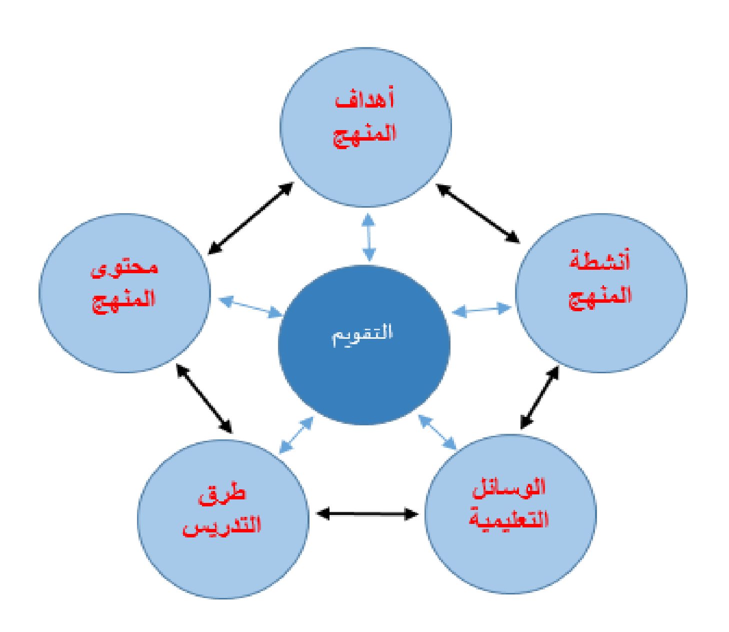
التقويم اللغوي ومكانيّته في العملية التعليمية

يُعدُّ التقويم عصب عملية إصلاح النظام التعليمي برمَّته، وركيزته الأساسية فى التطوير والإصلاح، وكاشف مواطن القوة والضعف، ومحدد مكامن الخلل في عناصر العملية التعليمية، وهو الدافع لتغيير المسار إن كان لا بد، وتصحيح العيوب إن وُجدت، وتفادي العثرات إن عَرضَت، وتوفير الوقت والجهد والمال لئلَّا يَضيع الكُلّ، وهو بوصفه عنصرًا أساسا من عناصر المنهج ينبغي «أن يخضع لعمليات التطوير بشكل مستمر؛ حتى يواكب مستحدثات التقويم في مختلف مجالاته، تقويماً للمعلّم، أو للمحتوى، أو للطالب، أو غير ذلك من مجالات العملية التعليمية».[1] وعملية التقويم تمثّل عملية مستمرة لإصدار حكم ووصف كمي وكيفي، وتهدف إلى تحديد مدى أثر البرنامج ومناهج وطرائق التدريس، ودور كل من الطلاب والمعلم، والوسائل التعليمية

١- رشدي أحمد طعيمة: نماذج من الاختبارات الموضوعية في اللغة العربية للمرحلة الثانوية- دار الفكر العربي- القاهرة ٢٠٠٠م- ص٢

المستخدمة في تحقيق الأهداف التربوية، وتحديد نقاط الضعف فيها ومعالجتها[١]

وإذا كان تعليم اللغة هو أحد أهم عناصر النظام التعليمي بصفة عامة فإن تقويم تعليمية اللغة هو أهم عناصر هذه التعليمية ذاتها ؛ ذلك لأنه يحقق بلا نزاع إنجازات علميّة دقيقة في التعليم بشكل عام، وفي تعليمية اللغات بشكل خاص، وذلك على مستوى الإنجاز والأداء Performance والكفاءة Proficiency والتحصيل Achievement [٢]، وغيرها، وأيضًا لأنه الأداة التي يستخدمها المتعلم فى جميع الصفوف الدراسية، والتّكأة التي يستند إليها في تحصيل العلوم والمعارف فى المواد الدراسية الأخرى، ولهذا فقد اكتسب هذا النوع من التقويم أهمية كبيرة بين أنواع التقويم فى باقي المواد الأخرى.[٣] وتوضح الخطاطة التالية مكانية التقويم في المنظومة التعليمية، وتُظهر بوضوح أنه عصب العملية التعليمية برمّتها، والرابط الأساس بين مكوناتها جميعًا.

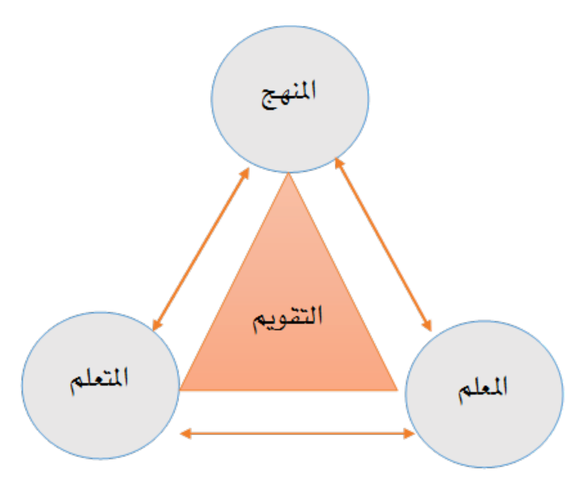


١ - ردينة عثمان وحذام عثمان يوسف: طرائق التدريس- منهج- أسلوب- وسيلة- دار المناهج للنشر والتوزيع- عمان- الأردن ٢٠٠٥م- ص١

٢- راجع لمزيد من التفصيل في هذا مقدمة دراسة د. ناجح عرابي: تقويم مهارتي الإنتاج الكلام والكتابة في هذا الكتاب.

٣- دليل تقويم مهارات القراءة الجهرية-المركز القومي للامتحانات-د.ط-٢٠١٥م-المقدمة.

وأما بالنسبة لمكانية التقويم ذاته وأهميته بالنظر إلى مثلث العملية التعلمية الجامع لكل من المنهج والمعلم والمتعلم، فيُظهر الشكل التالي أن تموضع التقويم هو الداعم الأساس لكل ضلع من الأضلاع الثلاثة الرئيسة، بما يدلل على أهمية التقويم ودوره المائز في الوقت نفسه، إزاء الوقوف على نجاح أو إخفاق كل عنصر في أداء رسالته التربوية، واجتناء مخرجاته التعليمية المنشودة.



وبخصوص هذه الدراسة الماثلة فإنها تحاول الإبحار في مجال تعليم العربية للناطقين بصفة عامة، وتبحث تحديدًا عن الرُّسو على شاطئ تقويم المهارات اللغوية، لتستقر في نهاية رحلتها راضيةً في ميناء تقويم مهارتي الاستقبال اللغوي: الاستماع والقراءة. وتنطلق الدراسة من قناعة تامة بأن تلكم المهارتين: الاستماع والقراءة ذوي خصوصية مائزة تختلف بالضرورة عن مهارتي الانتاج اللغوي: الكلام والكتابة، فمن البدهي إذن أن تتفارق آليات التقويم في كلٍّ، بالقدر الذي يمكن فيه أن تتقارب في واحدة أو أكثر من هذه الآليات، وذلك بحسب طبيعة المهارة قيد التقويم، ومنطلق رؤية الباحث وما يطمئن إليه من إجراءات التقويم، وقناعاته المبرَّرة واختياراته للأداة/ الأدوات التي يراها الأنجع في مقاربته التقويمية المنشودة.

من هنا حاول البحث خلال رحلته الشيقة تقديم عدد وافرٍ ومتنوعٍ من النماذج التطبيقية لتقويم مهارتي الاستقبال، بعد أن مهّد لذلك بإيراد معايير تلك المهارات، وتفصيل القول في مهاراتها الفرعية قدر الإمكان، مرواحًا في مرونة تَبعُدُ عَن الرتابة،

ومُنَوِّعًا بين أساليب التقويم التقليدية والبديلة بطريقة باعثة للتشوّق والجَذَابة! فأورد نماذجه التقويمية القائمة على تقنيات الاستماع وأدواته، ومهد السبيل لكيفية فهم وبناء اختبارات فهم المسموع وأشفعه بنماذج اختبارية تطبيقية كاملة فيه، وهكذا فعل فيما يخص فهم المقروء فأورد مهارات فهم المقروء العامة والفرعية مشفوعة بنماذج تقويمية تطبيقية على نحو مفصّل ودقيق. ثم خطوات بناء اختبارات فهم المقروء، وكيفية التعامل مع أركانها مدعّمًا ذلك أيضًا باختبارات ونماذج تطبيقية كاملة بوصفها نموذجًا يصلح للاقتفاء مع مرونته التامة وقابليته للإضافة والتعديل والحذف وما أشبه بما يتوافق مع مختلف المقاربات الجادة التي تنشد الإجادة، وتسعى لخدمة المعنيين في المجال على اختلاف مشاربهم وتوجّهاتهم.

وبالنظر للتغير الإيجابي الذي أحدثه التقويم البديل Alternative Calendar في العملية التعليمية بالانتقال من تقييم المعرفة العلمية إلى تقييم الفهم العلمي الدقيق، ومن قياس نواتج تعلم معرفية أولية كالتذكر والفهم والتطبيق إلى قياس نواتج معرفية عقلية عليا كالتحليل والتقويم والتفكير الناقد....إلخ، كان لا بد من الإفادة من هذا النوع من التقويم، واستثمار أساليبه وآلياته في تقويم مهارات اللغة جميعًا، بَلهَ مهارتي الاستقبال في تعليمية اللغة، وذلك من أجل أن تكتمل صورة التقويم بكل زواياها فتعطي معناها ومخرجاتها المنشودة؛ لذا ارتأينا ضرورة تطبيق بعض نماذج وآليات ذلك النوع من التقويم في مهارتي الاستماع والقراءة في محاولة لتوظيفها واجتناء بعض ثمارها ، وبخاصة تلك الآليات القائمة على نتاجات التحصيل Learning Outcomes فاخترنا التقويم القائم على المَهمّة Task نموذجًا، ثم أوردنا نموذجا آخر تطبيقيا عمليًّا قائما على التقويم الذاتي Self-assessment ، ثم ختمنا بنموذج تقويمي تطبيقي ثالث قائم على التغذية الراجعة Feedback بوصفها نماذج أخرى بديلة ضرورية لتقويم مهارتي الاستقبال: الاستماع والقراءة، لقناعتنا بأن الرؤية الكاملة لعملية تقويم المهارتين لا تكتمل إلا بها، ولا يكتمل النموذج التقويمي المنشود عند إهمال مثل هذه النوعية الحديثة من التقويم أو تناسيها بشكل من الأشكال.

إشكالية البحث

ووفق ما سبق فقد كان منطلق هذه الدراسة هو استكناه إشكالات آليات تقويم مهارتي الاستقبال: الاستماع والقراءة، وذلك بالوقوف على ماهية التقويم في هاتين المهارتين المهمتين في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، وسبر أغوار آليات وطرق انبنائها وتطبيقها، ومحاولة إلقاء الضوء على الطرق الأنجع -التقليدية منها أو البديلة- -في سبيل تحقيق ذلك، وفي سبيل الوصول لذلك وسعيًا إليه حاولت الدراسة الإجابة عن أسئلتها المشروعة من قبيل:

١. ما ماهية التقويم في مهارتي الاستقبال: الاستماع والقراءة؟

٢. ما معايير التقويم في مهارتي الاستقبال: الاستماع والقراءة؟

٣. كيف تُبنى وسائل التقويم في مهارتي الاستقبال: الاستماع والقراءة؟

٤. ما الآليات والوسائل التقويمية الأنجع في مهارتي الاستقبال: الاستماع والقراءة؟

٥. كيف نطبق عمليًّا آليات التقويم ومعاييرها في مهارتي الاستقبال: الاستماع والقراءة؟

مكونات البحث وجزئياته

وقد اقتضت طبيعة الدراسة أن تكون في ستة مباحث كاملة، فبعد التلخيص العام والتقديم الذي جاء معنونًا بـــــالتقويم اللغوي: المكانة والأهمية، جاء المبحث الأول: المهارات الاستقبالية من النظرة السلبية إلى النظرة الإيجابية ثم المبحث الثاني: مكانية التقويم في كل من CEFR، وACTFL، ثم المبحث الثالث: « مهارة الاستماع وتقويمها -نماذج وتطبيقات، ثم المبحث الرابع: «مهارة القراءة وتقويمها- نماذج وتطبيقات»، ثم المبحث الخامس: معايير مهارتي الاستماع والقراءة في كل من CEFR، وACTFL» نماذج وتطبيقات، ثم المبحث السادس: من استراتيجيات التقويم اللغوي البديل في مهارتي الاستماع والقراءة-نماذج وتطبيقات، وجاءت معظم تلكم الأبحاث محتوية عددًا من المحاور الفرعية ذات العلاقة الماكنة بعملية التقويم ذاتها، بحيث تتضامّ هذه المباحث والمحاور جميعًا في كلٍ واحدٍ شاملًا كل ما يخص تقويم مهارتي الاستقبال،

ويتعالق في الوقت ذاته بطريقة أو أخرى بذلك التقويم نظريًّا وتطبيقيًّا في اندغام كليٍّ متزامن، بحيث يسهل توظيف الرؤية البصرية للنموذج مُطبَّقًا مع الفكرة النظرية العقلية التي سبقته مباشرة، فلا ينفصل النظري عن التطبيقي وحينئذٍ تسهل مقاربة القارئ له، ويحسُن تنزيل المعيار/ الآلية على النموذج التطبيقي المُباشر في سهولة ويُسر، وتُتاح للقارئ إمكانية مساءلة النموذج التقويمي التطبيقي والوقوف منه موقف الناقد المُحاسِب لا القارئ العَجِلِ/ المرتبك،!! ثم كانت الخاتمة وأهم ما توصل إليه البحث من نتائج وتوصيات، ثم مراجع البحث.

المبحث الأول: المهارات الاستقبالية من النظرة السلبية إلى النظرة الإيجابية

في ظنّي أن أفضل مدخل لتناول مهارتي الاستقبال/ التلقي (الاستماع والقراءة) ومقاربتهما من ناحية التقويم لا يمكن أن يتجاهل أو يتناسى استدعاء إحدى التغييرات الإيجابية الواضحة في نظريات تعليم اللغة نحو هاتين المهارتين وتقييمهما، حيث تغيرت النظرة إليهما بالفعل بدءًا حين تم تجاهل تقسيم المهارات اللغوية من المهارات «النشطة» و المهارات «السلبية» والاستعاضة عن ذلك التقسيم إلى المهارات «الإنتاجية أو «مهارات «التلقي»؛ ولعل السبب في ذلك «ما أظهرته تطورات علم النفس المعرفي في الستينيات، على وجه الخصوص أن ما يُطلق عليه المهارات السلبية -القراءة والاستماع ليس في الحقيقة إلا عمليات نشطة للغاية-كونها مجهودًا يروم المعنى»[1].



١ - ttps://rm.coe.int/16806a39b-- الخطاطة مأخوذة من دراسة على الشابكة بعنوان: تقويم المهارة الاستقبالية-نور ديانا عارفةhttps://www.researchgate.net/publication/311904968-tqwym-almhart-alastqbalyt

ويدلل طُعيمة على صدق هذا التوجه حين يرى أن المستمع لا يقف سلبًا أمام ما يستمع إليه، وإنما بعد أن يقوم بفك شفرات النص ورموزه «إذا به يضيف بعض المعاني عما استقبله حيث تختلط في عملية الاستقبال هذه مشاعر المستمع وأحاسيسه واتجاهاته وخبراته السابقة» من هنا نتبين أن الاستماع مهارة إيجابية وليست سلبية تمامًا ويُضيف بأن ذلك يتم بنجاح في ضوء «معرفة المستمع باللغة الهدف، وكيفية استعمالها، وألفته بالموضوع قيد التناول، ومعرفته وإلمامه بالسياق الثقافي، واتجاهات المتكلم، والخبرة المشتركة بينهما، وتفسيره للظروف المحيطة بموقف الحدث ذاته، كذلك قدرة المستمع على التعاطي مع وراء اللغة مثل «سرعة الكلام، وفترات التوقف، وارتفاع الصوت أو انخفاضه، درجة التنغيم والنبر، تعبيرات الوجه، الإشارات والإيماءات، طبقة الصوت... إلخ، بل وكل المصاحبات التي تتعدى حدود اللفظ لتقوم بخدمة أداء الرسالة على الوجه الأمثل»[1].

من هنا ليس بغريب أن نجد تشومسكي خلال وضعه مفهومَ الكفاية اللغوية يفترض أن يكون السامعُ إنساناً إيجابيًّا واعياً للوارد إلى ذهنه، منتجاً لجمل صائبة، ولا يمكن الوصول إلى هذا المستوى الرفيع إلا إذا استوعب السامعُ ما يرد إلى ذهنه بدقة ووعي وبذلك يتضح أن تشومسكي نظر نظرة إيجابية للسامع معلياً من قيمته».[2]

وهذا بالطبع بخلاف نظرة النظرية السلوكية السلبية للمستمع حيث افترضت أنّ السمع ما هو إلا «سبيل إلى انتقاء المفردات والتّراكيب اللغوية، ولكن دون أن ينتجها الفرد مرة أخرى بشكل إبداعي جديد»، وبحسب ذات النظرية فإنه عند تعلم الفرد للغة جديدة تنتقلُ المعلومات بطريقة تلقائية إلى اللاشعور، وذلك عندما يربطُ الفرد مجموعة من المواقف بالمعاني الّتي تؤدي إليها. كما تجابه الفرد أثناء تعلم اللغة الجديدة صعوبات متعددة، وذلك عند استقباله للكلام المسموع، خاصةً وأنه يلتقط مجموعة من الكلمات الجديدة التي لم يألفها من قبل، مما يسبُب له الإرباك بعض الشيء[3]، وبذلك يتضح بجلاء الاختلاف الجوهري بين النظرتين للمستمع.

١- رشدي طعيمة-المرجع في تعليم اللغة العربية -جامعة أم القرى-ج٢-ص ٤٣١ وما بعدها.

٢- بشر- اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم- ص ٨٤ وعياشي- قضايا لسانية وحضارية- ص٥١

٣ - الحديدي- مشكلة تعليم اللغة العربية لغير العرب- ص ١٦٤

ويعود المستمع ليَلقى ما يليق به من وصف إيجابي، وما يُعلي من دوره في عملية الاستماع برمَّتها وأداء رسالته المنوطة به بإيجابية عالية لا سلبية خافتة فيما يعرف بـــ «سياق الحال»، ذلك الذي يعرفه Firth بأنه: «جملة العناصر المكونة للموقف الكلامي، ومن هذه العناصر شخصية المتكلم والسامع، وتكوينهما الثقافي، وشخصيات من يشهد الكلام غير المتكلم والسامع ـ إن وجدوا ـ وبيان ما لذلك من علاقة بالسلوك اللغوي، والعوامل والظواهر الاجتماعية ذات العلاقة باللغة والسلوك اللغوي لمن يشارك فى الموقف الكلامي كحالة الجو إن كان لـها دخل، وكالوضع السياسي، وكمكان الكلام »[1]. لذلك فالمستمع وفق هذه النظرية عنصر جوهري في هذه العملية، ويجب الاهتمام بالمستمع وشخصيته والظروف المحيطة به، والتنبه لتكوين شخصية السامع وخلفيته الثقافية. ولذا أشار غير واحدٍ بضرورة الاستفادة من هذه النقطة خلال «تصميم نصوص الاستماع للناطقين بغير العربية لتحقيق النتاجات المطلوبة من تعليمهم هذه المهارة، ولوضع الكتب المخصصة لتعليم الناطقين بغير العربية حيث تحترم ثقافة الآخر، ولا تجرح مشاعره أو تسيء إليه في أمر متناول من الأمور»[2].

إذن، وبناءً على ما سبق فقد أجمع الكثيرون- لضرورة أن يُنظر إلى مهارتي القراءة الاستماع بوصفهما مهاراتي الاستقبال في اللغة، الاستقبال الإيجابي لا السلبي؛ حيث تستدعيان من الدارس القيام بالعديد من العمليات العقلية العُليا من انتباهٍ وإدراك وتذكر وتفكير، وغيره، وذلك من أجل تحقيق أكبر قدر من الوصول إلى الكفاءة المنشودة فيهما، أملا في تحصيل فهم الرسالة وإفهامها، ومن ثم نجاح العملية التواصلية التي هو بصددها في الموقف الاتصالي قيد الحدوث، وبحسب فاجنر أيضًا فإن مهارتي الاستماع والقراءة، بوصفهما عمليتين داخليتين للفهم اللفظي تشتركان في الكثير من العمليات ولكن الاستماع واختبار / تقييم الاستماع عادة يعتمد على المدخلات اللغوية، ويتم قياس نتاج الاستماع والقراءة (ما يتم فهمه) بواسطة استنباط تدابير خارجية.

وفي مجال تقويم المهارات الاستقبالية القراءة والاستماع فإننا نستطيع الذهاب إلى أن جوهر التقويم في المهارة الاستقبالية يركز في المستويات الدنيا على آليات تقويم العناصر اللغوية بما فيها من عرض الأصوات والمواءمة بينها وبين المعروض مع مشتتاتها اللغوية

١- د. محمود السعران: علم اللغة (مقدمة إلى القارئ العربي) - ص ٣٣٨.

٢- السابق ذاته والصفحة.

في كل سؤال، وكذلك عرض ما يسمى بالثنائيات الصغرى، ويشمل تقويم المفردات تقويم كل من معرفة الجمع والمفرد والمترادفات والمتضادات والتعريب / الترجمة، وكذلك الوقوف على درجة الإلمام بالقواعد كتعيين الأفعال وتحديد الوظيفة الإعرابية. بطريقة تدريجية تتناسب ومستوى الدارسين، أما تقويم العناصر فوق التركيبية فيكون عبر تقويم الاستجابة الجسدية والنبر والتنغيم، والوقوف على درجة استيعاب وفهم الدارس لها، أما اختبارات فهم المسموع والمقروء للمستويات الوسطى والمتقدمة فإن آليات تقويمها تأتي عبر تقويم فهم الجمل والعلاقة بينها، وتحليل الأفكار الثانوية والرئيسية، وتلخيصها، ونقدها وتطويرها. وأما الاختبار من حيث الوسيلة، فإن تقويم المهارة الاستقبالية بصفة أساس يعتمد اعتمادا كبيرا يرتكن إلى الإنتاج اللغوي إما شفويا أو أداءً دراميًّا أو كتابيا، وهذا ما سنراه تطبيقيًّا في نماذجنا المختارة متوافقًا مع المستوى الدراسي للطلاب قيد الاختبار.

المبحث الثاني: مكانية التقويم في كل من CEFR، و ACTFL

ألجأ تعليم اللغات الثانية أو الأجنبية المعنيين على مستوى العالم كله إلى ضرورة وضع الأطر والمعايير اللازمة لتقنين وضبط آليات التعليم والتعلم بما يحقق عن كثب ويكفل عن جدارة ضمانة الرقي في تعليمها وتعلمها؛ أملا في الوصول لأعلى درجات الكفاءة اللازمة لإتقان ونجاح مخرجاتها التعليمية المنشودة، وتتجلي أهمية عمليات التقنين والضبط في أجلى صورها وقيمها في عمليات التقويم اللازمة لاجتناء المخرجات المطلوبة؛ ذلك أن عمليات التقويم في حدِّ ذاتها «تزود معدي الاختبارات ومنفذيها بأسس بناء الاختبارات التي تتوافق مع التقسيمات المعتمدة، والأسس المشتركة، والخطوط الأساسية لتطوير وسائل القياس المختلفة»[1]. بما يحقق في نهاية الأمر تقويماً عادلًا وشفَّافًا وناجزا لمخرجات العملية التعليمية المستهدف تحقيق أهدافها.

وقد حظي التقويم في الإطار الأوروبي المشترك بمكانة مائزة حيث تم تخصيص الفصل التاسع فيه بالكامل لعرض مسألة التقييم بوصفها --بحسب رؤية --الإطار

١- إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) -دراسة وصفية تحليلية للمستويات والمهارات والكفايات-مجلة الأثر-ع ٢٥-٢٠١٦م.

تمثل شكلًا من أشكال التقويم وقياس الكفاءة، فاعتنى الفصل بتفصيل محكات التقييم على المناحي المختلفة لقياس تلكم الكفاءة اللغوية. ولأن هذا الفصل كما أشار الإطار نفسه معنِيٌّ بقياس الكفاءة اللغوية وحدها أو قل إن شئت الدقة «قياس الأداء» وليس شيئًا آخر بجانبها فقد كان مصطلح «التقييم» هو الأنسب له من التقويم؛ وقد عللوا ذلك بأن الأخير قد يُعنى بتقويم جوانب أخرى إلى جانب قياس الأداء كالنجاح في التعامل مع المواد الدراسية، أو تقويم نوعية النصوص وجودتها، وأشكال الخطاب المنتجة بشكل حقيقي في أثناء المنهج، مستوى رضا المعلمين والدارسين، فعالية الحصص.... إلخ. وكما أورد الإطار ذاته فإن عمليات التقويم التي يُعنى بها تكون في ثلاثة مجالات هي، أولا: الوصف الدقيق لمضمون الاختبارات والامتحانات (ما يتم قياسه)، وثانيا: تحديد المعايير التي نتأكد بمساعدتها من تقرير ما إذا كان قد تحقق هدف التعلم، وثالثًا: وصف مستوى كفاءة الاختبارات والامتحانات التي قد أقيمت من قبل بحيث يمكن من خلالها عقد مقارنة بينها بعيدا عن اختلاف أنظمة التأهيل.[١]

وبالنسبة للمقاييس اللغوية التي يستخدمها الإطار ويحتفي بها فبحسب إسلام يسري «فإن الإطار يقدم ثلاثة أنواع من المقاييس اللغوية على النحو التالي: مقاييس متدرجة ترتكز حول المستخدم وتستخدم عبارات للتقييم الذاتي مثل « أستطيع أن أفعل كذا وكذا، والنوع الثاني: من المقاييس المتدرجة خاصة بالمقيمين وترتكز على مدى إتقان المتعلم لاستخدام اللغة بشكل مجمل ومن أمثلة صياغتها» الحديث المتقطع أو التردد المتكرر يعيقان عملية الاتصال اللغوي ويرهقان المستمع باستمرار». وأما النوع الثالث: من المقاييس المتدرجة فهو مقاييس واضعي الاختبارات وهي ترتكز على المهام وتكون كأدلة لوضع الاختبارات في كل مستوى وتصاغ في شكل مهام اتصالية مثلا «يمكنه تقديم معلومات مفصلة عن أسرته وظروف حياته وكذلك عن تعليمه.»......إلخ، ومن المهم هنا أن ننوه إلى أن معدّي الإطار أنفسهم يؤكدون أن استخدام أي مقياس من المقاييس السابقة في هدف غير الذي أعد له قد يؤدي إلى مشاكل في عملية القياس.[2]

١- لمزيد من التفصيلات الشارحة يُنظر: الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات--دراسة ... تدريس.... تقويم-ترجمة علا وآخرين-دار إلياس العصرية -القاهرة -٢٠٠٨ الملاحظات التمهيدية والفصل التاسع (١٨٩: ٢٠٤).

٢- تطوير نظام التقويم اللغوي في برنامج اللغة العربية بالسنوات التحضيرية في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات-إسلام يسري وسلطان شمشك file:///C:/Users/ar/Desktop

وبخلاف ما تم في الإطار الأوروبي من حيث الاحتفاء بالتقويم وصياغاته وأهدافه ونماذجه فكان أهم ما تنماز به معايير المجلس الأوروبي آكتفل -بحسب أبي عمشة حين عرض لمعايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL)- «أنها توفر وصفًا مفصلًا لأنواع وظائف التواصل، ومجموعة المفردات المطلوبة، ودرجة الإتقان والمرونة التي يستطيع متعلمو اللغة السيطرة عليها في مستويات اللغة المختلفة وفي كل مهارة من مهارات اللغة الأربع (القراءة، والكتابة، والمحادثة والاستماع)»[1].

وفي بداية صدور معايير آكتفل بدا أنها قد اكتفت بتأكيد عمليات الوصف السابقة في حدِّ ذاتها في بداية الأمر، وإن لم تخل الإرشادات ذاتها من إشارة هنا أو هناك إلى التقويم وآلياته على نحو من الأنحاء، إلى أن تم وضع اختبار شفوي تصنيفي معياري قابل لتمييز المستوى انطلاقا من المعايير الآتية: المحتوى والمضمون، والدقة اللغوية، والنص اللغوي، والوظائف اللغوية.

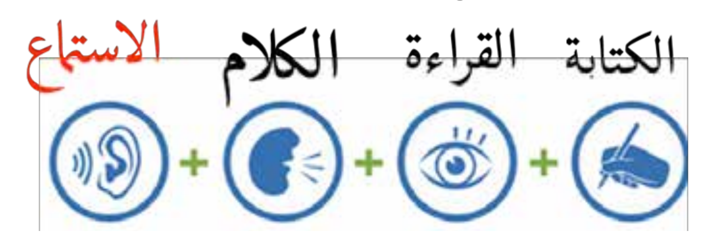
وتأكيدا للمعنى السابق وتنويعًا عليه ففيما يخص المهارتين قيد البحث -وكما لاحظ غير باحث- فإن إرشادات آكتفل لا تصف كيف تتطور مهارات الاستماع، ولا تعلم كيفية الاستماع، ولا العمليات الذهنية المتعلقة بهذا النشاط؛ بل المقصود بها وصف ما يفهمه السامع مما يسمع. وتُطبق هذه الإرشادات إما على الاستماع التفسيري (أي غير التفاعلي وغير المقصود)، أو على الاستماع التفاعلي (أي التشاركي بين شخصين أو أكثر)، كما أنها لا تصف كيف تتطور مهارات القراءة، ولا تُعلم كيف يتعلم المرء كيف يقرأ، ولا العمليات الذهنية المتعلقة بهذا النشاط؛ بل المقصود بها وصف ما يستطيع القارئ فهمه مما يقرأ، وهذه الإرشادات تنطبق على القراءة التفسيرية (أي غير التفاعلية) والتفاعلية (أي التشاركية بين شخصين أو أكثر)، مثل: الرسائل النصية والبريد الإلكتروني[2]. ولعل سبب ذلك مقصدية الإرشادات نفسها التي تتضح بدءًا في عنوانها بوصفها إرشادات فحسب لما يمكن فهمه واجتنائه حين ممارسة المهارة المعنية أما آليات تحقيقها خلال الموقف التعليمي ذاته ودور المعلم والمتعلم والوسيلة والبيئة وغير ذلك،

١- للمزيد من المعلومات راجع معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL)-خالد أبو عمشة-المغني في تعليم العربية للناطقين بغيرها-أصوات للدراسات والنشر -ط١-٢٠١٨-ص ١٤ وما بعدها.

٢- السابق ذاته.

فهو شأن آخر ذو طبيعة بحثية وتدقيقية تختلف عن طبيعة الإرشادات والهدف الأصيل منها، كما سلفت الإشارة. ووفق ذلك فلئن كانت إرشادات آكتفل قد احتفت بما يمكن وصفه بالمعايير والمحددات التي يمكن من خلالها وصف ما يفهمه ويتحصَّله السامع من الرسالة المسموعة أو المقروءة، بما يعني بالضرورة إمكانية قياس ذلك وتقويمه على نحو من الأنحاء، ففي الوقت ذاته لم تحتف بكيفية تقويم نجاح المتلقي في اجتناء الفهم / الاستماع أو كيفية حدوثهما إلا بعد وضع اختبار معياري مقنن هو اختبار ACTFL.

المبحث الثالث: مهارة الاستماع وتقويمها



١. مكانية مهارة الاستماع في تعليمية اللغة

الاستماع كما هو معروفٌ هو «الجانب الاستقبالي من عملية الاتصال الشفهي في اللغة، وبدونه لا يمكن القول بإن هناك اتصالا شفهيا قد تم بحال من الأحوال»[1].
وهو عملية إنسانية مقصودة، تستهدف اكتساب المعرفة وإنتاج المعنى، حيث «تستقبل فيها الأذن بعض حالات التواصل المقصودة، وتحلل فيها الأصوات، وتشتق معانيها من خلال الموقف الذي يجري فيه الحديث، والاستماع فن يتطلب مجموعة من العمليات الداخلية المركبة ويتطلب انتباه السامع لما يتلقاه، والإنصات يتطلب استمرارية التركيز ودقته[2]»

ومهارة الاستماع بحسب طُعيمة هي المهارة التي تكاد لا تنقطع حاجة الدارس إليها حتى بعد مغادرته البلد العربي الذي عاش فيه أو البرنامج الذي اتصل به. وعليه فإن حاجة الطلاب للاستماع إلى اللغة الأجنبية أكثر شيوعًا من حاجتهم لاستخدامها في

١- الضعف في اللغة تشخيصه وعلاجه- دار الوفاء- ط١-الإسكندرية- مصر- ٢٠٠٦م- ص ٧٩

٢- رقية جبر- وبسمة الدجاني: المهارات الاستقبالية -الاستماع والقراءة-في منهاج الجامعة الأردنية للناطقين بغير العربية: الكتاب الثاني والثالث نموذجا- مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية- ٢٠١٥م- مج٤٢- ع٣- ص ٩٢٩

الحديث أو الكتابة[1]. وهو في حقيقته كما استقر لدى الكثيرين ليس إلا عملية إنسانية واعية مدبرة تهدف لغرض معين هو اكتساب المعرفة بعد تلقيها، حيث تحلل الأذن الأصوات التي تستقبلها في الموقف التواصلي إلى ظاهرها المنطوق وصولًا لما وراءها من معنى، ومن ثم يتحقق لها اكتساب ذلك المعنى بالإفادة من حصيلة المستمع السابقة من المعارف والخبرات وأسيقة المواقف التي يجري فيها الحديث ويمارس فعل الكلام.[2] من هنا يرى البعض أن « المعيار الأمثل لكفاءة المتعلِّم من الاستماع والفهم هو قدرته على حل الرموز اللغويّة بحيث يصل إلى نفس المعنى الذي يقصده المتحدث دون زيادة أو نقص أو تحريف»[3].

ومن نافلة القول إن «الترابط متحقق بين المهارات، فبعضها يخدم بعضًا، إذا استخدمت مهارتا الإرسال (الكلام والكتابة) استخداما صحيحا نمت مهارتا الاستقبال (الاستماع والقراءة)؛ لأن اللغة ممارسة، فإذا لم تتكلم اللغة وتكتب باللغة لا تنمو عندك اللغة؛ ولهذا فإن البيئة الصحيحة لتعلم اللغة تسرع تعلم اللغة. وكذلك فإن لمهارتي الاستقبال أثر في نمو مهارتي الإرسال[4].



ويعتبر الاستماع من الأمور التي يجب الاهتمام بها في مختلف مراحل التعليم، وللاستماع أهمية كبيرة في حياتنا لأنه الوسيلة التي يتصل بها الإنسان في مراحل حياته الأولى بالآخرين، وعن طريقه يكتسب المفردات ويتعلم أنماط الجمل والتراكيب ويتلقى الأفكار والمفاهيم وعن طريقه أيضاً يكتسب المهارات الأخرى للغة كلاماً

١- المرجع في تعليم اللغة العربية م. س-ص ٤١٧

٢- عبد المنعم أحمد بدران- مهارات ما وراء المعرفة وعلاقاتها بالكفاءة اللغوية- دار العلم والإيمان- ط١ كفر الشيخ دسوق ٢٠٠٨م ص ٨١

٣- صلاح عبد المجيد العربي- تعلم اللغات الحية وتعليمها- مكتبة لبنان-١٩٨١- ص٦

٤- عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان-إضاءات لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها-د.ط-د.ت-ص٢٠٣

وقراءة وكتابة.[١]؛ ولذا قالوا بإن: « مهارة الاستماع سبيلاً موصلاً إلى تنمية المهارات اللغوية الأخرى؛ إذ إن القدرة التي يمتلكها الفرد على الاستماع تؤدي بشكل تلقائي إلى الطلاقة الكلامية، مم يوضح الالتقاء بين الاستماع والمهارات اللغوية الأخرى»[٢].

وللاستماع أهمية كبيرة في حقل تعليم اللغات بل في الحياة بوجه عام، «فالاستماع الجيد شرط لحماية الإنسان من أخطاء كثيرة تهدده، وهو عماد كثير من المواقف التي تستدعي الإصغاء والانتباه، كالأسئلة والأجوبة والمناقشات والأحاديث وسرد القصص والخطب، وفيه تدريب على حسن الإصغاء وحصر الذهن ومتابعة المتكلم وسرعة الفهم[٣]. وبحسب فاجنر فإن «التقديرات تشير إلى أن ٥٠٪ أو أكثر من وقت الشخص في المواقف التواصلية يقضيه مستمعًا.

وقد ثبت أيضاً من دراسة أخرى أن الإنسان العادي يستغرق في الاستماع ثلاثة أمثال ما يستغرقه في القراءة، كما وجد أن الفرد الذي يستغرق ٧٠٪ من ساعات يقظته في نشاط لفظي يتوزع عنده هذا النشاط بالنسبة المئوية التالية: ١١٪ كتابة و١٥٪ إلى٣٢٪ حديثاً و٤٢٪ استماعاً.[٤] بل قد صور أحد الكتاب العلاقة بين مهارات اللغة من حيث ممارسة الفرد لها قائلاً: «إن الفرد العادي يستمع إلى ما يوازي كتاباً كل يوم، ويتحدث ما يوازي كتاباً كل أسبوع، ويقرأ ما يوازي كتاباً كل شهر، ويكتب ما يوازي كتاباً كل عام.[٥]

وأما عن العلاقة بين مهارة الاستماع ومهارة القراءة بوصفهما صنوي المهارات الاستقبالية فتتضح جلية حين نربط بين المهارتين أداءً ونتيجة، فالاستماع يتركز في تحصيل الأفكار عن طريق الأذن التي تترجم الكلمة المسموعة لتصل إلى معناها، ولذا فإن بعض المربين يرون أن الاستماع في حدِ ذاته نوع من القراءة؛ لأنه وسيلة إلى الفهم وإلى الاتصال اللغوي بين المتكلم والسامع، فشأنه في ذلك شأن القراءة التي تؤدي إلى هذا الفهم. وإذا كانت القراءة الصامتة قراءة بالعين والقراءة الجهرية قراءة بالعين

١- طعيمة: تعليم العربية مناهجه وأساليبه-المنظمة الإسلامية للعلوم والتربية-إيسيسكو-١٩٨٩ط١-ص ١٤٦-

٢-رقية جبر- وبسمة الدجاني- المهارات الاستقبالية -الاستماع والقراءة-في منهاج الجامعة الأردنية للناطقين بغير العربية: الكتاب الثاني والثالث نموذجا- م. س ص ٩٢٩

3- http://arabs-nlp.blogspot.com/2013/02/blog-post.html

4- http://www.alfaseeh.com/vb/archive/index.php/t-43437.html

٥ - حمزة الجبالي: مهارات التدريس الصفي والسيطرة على المشكلات الصفية-دار الأسرة للنشر -٢٠١٦-ص ١٧٧

واللسان، فإن الاستماع قراءة بالأذن تصحبها العمليات العقلية العليا التي تتم في كلتا القراءتين الصامتة والجهرية[1].

وأصبح من نافلة الإشارة أن السماع بخلاف الاستماع، فالسماع «عمليّة بسيطة تعتمد على فسيولوجيّة الأذن وقدرتها على التقاط الذبذبات الصوتيَّة، وهو أمر لا يتعلَّمه الإنسان لأنه لا يحتاج إلى تعلُّمه. أما الاستماع فهو إدراك وفهم وتحليل وتفسير وتطبيق ونقد وتقويم».[2] إذن ووفق هذا التوصيف فالاستماع عملية تحتاج لإدراك ووعي وإعمال وكدّ للفكر والعقل واستدعاء لقدراتها، وتتطلب بذل جهد ونشاط وتحديد وانتباه وتفريق بين الأصوات وتمييز بين مشابهها بغرض فهم معانيها والتعامل معها بالاختزان أو التحليل والاسترجاع أو النبذ والترك، حسب ما يقتضيه السياق، وما يتطلبه الموقف الحياتي غير التعليمي خاصة.

وتعتمد مهارة الاستماع ودقتها على الاستقبال الذي يعتمد بدوره على الإرسال وجودته، وتكون النظرة متكاملة عند اعتبار مهارة الاستماع مهارة إيجابية لا سلبية، والتعامل معها وفق ذلك؛ لأنها لا تعتمد على الإرسال وحده، بل يرتبط الإرسال بدقة الاستقبال ووضوحه، ومما يثبت أهمية هذه المهارة أن علاج

المشكلات النطقية والقرائية لا يحصل إلا بإتقان مهارة الاستماع. ويعد التّركيز على المهارة السالفة سبيلاً إلى إتقان المهارات اللّغوية الأخرى»[3]

٢. مهارة الاستماع: المهارة الغائبة أو المنسية



وعلى الرغم مما سبق من تجلي أهمية الاستماع ومكانيته فإن واقع تعاطي الكثير من المعلمين والمنظمات والمؤسسات التعليمية مع مهارة الاستماع واقعا تدريسيًّا بائسًا، فقد ألمح طُعيمة، مثلا، إلى إهمال هذه المهارة وعدم إيلائها ما تستحق من اهتمام

1- http://www.angelfire.com/sk/sparky/fenoon2.htm:

٢ – علي أحمد مدكور– تدريس فنون اللغة العربيّة– دار الفكر العربي– ٢٠٠٦م– ص٨٤

٣ – السابق والصفحة.

وعناية، وفنَّد الأسباب التي جعلت الكثيرين يهملون هذه المهارة سواءٌ على المستوى اللغوي في تحليلها في ضوء علائقها بالمهارات الأخرى، أو حتى على المستوى التربوي التدريسي بانتهاج أساليب خاطئة في التعامل معها، أو قلة البحث العلمي في هذا ميدان هذه المهارة، وكذلك عدم حصول المعلمين على التدريب الكافي لتدريسها، وفقر الإمكانات اللازمة لتوفير الأدوات الموضوعية للقياس والتقويم[١].

وقد عرَّج على نفس المعنى أيضًا د. محمود البطل وذكر أسباب ذلك بعد أن أكد أنه» وعلى الرغم من الدور المهم الذي تلعبه مهارة الاستماع في اكتساب اللغة فإنها، ولوقت طويل، لم تكن تحظى بالاهتمام الذي تستحقه في مناهج اللغات الأجنبية وكذلك في مناهج تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها. فمهارة الاستماع–عنده–ظلت مهملة ومنسية لفترة طويلة، ولكن تغير الوضع بعد ظهور المنهج التواصلي في تدريس اللغات في الثمانينات من القرن الماضي[٢].

وتنويعًا على ذات المعني لم يكن غريبا أن يضع أبو عمشة يده على ذات الجرح النازف في فقدان الأثر الكبير لمهارة الاستماع خلال تعرضه لتدريس مهارة الاستماع تفاعليًا حين قال « للأسف، فإن مهارة الاستماع هي المهارة المنسية والغائبة في المهارات الأربع »، وأمَّا أنا فأضيف إلى ذلك وأقول: إنها المهارة المنسية التي فيما يبدو أن الكثيرين لا يرغبون في تذكرها؛ لما يترتب على ذلك من واجبات تدبيرية!!»على أن «إهمال الاستماع في المنهج الدراسي أمر يدعو إلى الدهشة! ويؤدي إلى ضرر بالغ؛ ذلك أن مهارة الاستماع تتصل اتصالاً وثيقاً بالكفاءة في عديد من الميادين الأكاديمية»[٣]، ولذا ليس من الغريب بعد فقدان أثرها والإحساس بسوء نتائج إهمالها ونسيانها أن نجد --الآن-- الكثير من

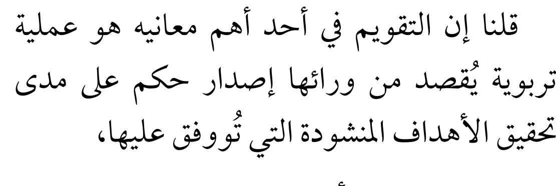
١– المرجع في تعليم اللغة العربية –جامعة أم القرى–ج٢–٣٨٤ وما بعدها

٢– محمود البطل: تدريس مهارة الاستماع للناطقين بغير العربية النظرية والتطبيق– دراسة ضمن كتاب: الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها –النظرية والتطبيق–منشورات مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز–السعودية–ط١–٢٠١٨م. ص ١٧٦.

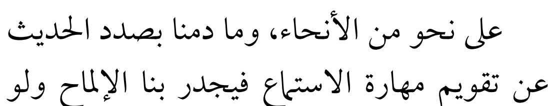
3- http://www.angelfire.com/sk/sparky/fenoon2.htm:

المؤسسات والبرامج التعليمية تلك التي تولي تعليمية اللغة ومهاراتها جميعًا اهتمامها المستحق وقد بدأت تتحسس لهذه المهارة مكانها ومكانيتها اللائقة في معظم برامج تعليم اللغة داخل مؤسساتها وفصولها الدراسية، ولعله العود الأحمد المنشود في حق هذه المهارة وما تستأهله من كبير اهتمام ومزيد عناية!

٣. الأهداف العامة لتعليم مهارة الاستماع



قلنا إن التقويم في أحد أهم معانيه هو عملية تربوية يُقصد من ورائها إصدار حكم على مدى تحقيق الأهداف المنشودة التي تُووفق عليها،



على نحو من الأنحاء، وما دمنا بصدد الحديث عن تقويم مهارة الاستماع فيجدر بنا الإلماح ولو البرقي إلى الأهداف العامة للاستماع؛ ذلك للعلائقية الماكنة بين الأهداف والتقويم؛ فالأهداف هي سبيلنا القويم للحصول على تقويم سليم، وما التقويم إلا مقياس عملي تطبيقي لما تم تحقيقه وما تم الإخفاق فيه من أهداف. وقد أجمعت الكثير من المصادر أو كادت على أن الأهداف العامة للاستماع تتوفر في النقاط التالية[1]:

١- تنمية قدرة الطلاب على فهم التعليمات.

٢- تحصيل المعرفة من خلال الاستماع.

٣- المشاركة الإيجابية في الحديث.

٤- تنمية قدرة الطلاب على متابعة الحديث وعلى التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية.

٥- تنمية اتجاهات احترام الآخرين وأخذ أحاديثهم باعتبار شديد.

٦- الاحتفاظ مدة كافية بما يتسمعه الطلاب لكي يسترجعوه كلما دعت الحاجة إليه.

١- للمزيد من المعلومات والشرح يرجى مراجعة: رشدي طعيمة-المرجع في تعليم اللغة العربية ج٢-٤٣١ وما بعدها- وراجع أيضًا http://www.angelfire.com/sk/sparky/fenoon2.htm:

٧- تشجيع الطلاب على التقاط أوجه التشابه والاختلاف بين الآراء.

٨- تنمية قدرة الطلاب على تخيل الأحداث التي يحكى عنها.

٩- تنمية قدرة الطلاب على استخلاص النتائج من بين ما يسمعونه.

١٠- تدريب الطلاب على تحليل ما يسمعونه وتقويمه في ضوء معايير محددة.

١١- تدريب الطلاب على الانتباه وحسن استخدام الإذاعتين المسموعة والمرئية.

١٢- تنمية قدرة الطلاب على استخدام السياق في فهم الكلمات وإدراك أغراض المتحدث.

٤. مهارات الاستماع الفرعية ومعاييرها

كذلك فإنه من البدهي أن نعرض إلى أهم المهارات الفرعية لمهارة الاستماع الرئيسة ذاتها، ذلك أننا معنيون في المقام الأول بتقويم تلكم المهارات مجتمعة تحت مظلة تقويمية واحدة عُنوانها «تقويم مهارة الاستماع» والوقوف على مدى تحققها لدى المستمع وإجادته لها، والوقوف على نصيبه منها، وأهم هذه المهارات هي مهارة دقة الفهم، ومهارة الاستيعاب، ومهارة التذكر، ومهارة التذوق ولكل من هذه المهارات الجزئية خصائص واستعدادات يجب توافرها لدى المستمع والسعي لإجادتها وتنميتها حتى يحصل له المراد من تحصيل تلكم المهارة، وسنعرض لذلك في التالي[1]:

أولاً: مهارة الفهم: وهي تفتقر حتى تتحقق لدى المستمع إلى الاستعدادات التالية:

١- الاستعداد للاستماع بفهم.

٢- القدرة على التركيز وحصر الذهن.

٣- الاستعداد النفسي للاستماع بفهم.



١- http://www.angelfire.com/sk/sparky/fenoon2.htm: وراجع أيضًا
http://www.edutrapedia.illaf.net/arabic/show-article.thtml?id=649

٤- إدراك الفكرة العامة التي يدور حولها النص.

٥- إدراك الأفكار الجزئية المكونة لكل فكرة رئيسة.

٦- إدراك الأفكار الأساس والفرعية التي يدور حولها النص

٧- القدرة على توظيف واستخدام إشارات السياق الصوتية للفهم.

٨- القدرة على متابعة التعليمات شفوية، وفهم المقصود منها.

٩- القدرة على المتابعة وعدم الانشغال بما يصرف المستمع عن إدراك الهدف.

١٠-القدرة على التقاط الفكرة العامة ومعرفة الغرض مما قيل.

ثانياً: مهارة الاستيعاب: وهذه المهارة بدورها تفتقر حتى تتحقق لدى المستمع إلى الاستعدادات التالية:



١- القدرة على تلخيص المسموع.

٢- المهارة في تحليل الأفكار الرئيسة إلى أفكارها الجزئية.

٣- المهارة في إدراك الروابط بين الأفكار والاستنتاج فيما بينها.

٤- القدرة على إدراك العلاقات والروابط بين الأفكار المعروضة.

٥- القدرة على تصنيف الأفكار التي تعرض لها النص وفق حقولها الدلالية المناسبة.

٦- التمييز بين الحقيقة، والمجاز فيما يقال القدرة على فهم الأفكار في النص المسموع.

ثالثاً: مهارة التذكر: وهذه تفتقر حتى تتحقق لدى المستمع للاستعدادات التالية:



١- القدرة على معرفة الجديد في النص.

٢- القدرة على الاحتفاظ الذاكري لما يُسمع.

٣- القدرة على تعرف الجديد في المسموع.

٤- ربط الجديد المكتسب بالخبرات السابقة.

٥- إدراك العلاقة بين المسموع من الأفكار، والخبرات السابقة.

٦- القدرة على اختيار الأفكار الصحيحة؛ للاحتفاظ بها في الذاكرة.

٧- القدرة على ربط النص بخبرة سابقة تساعد في استدعاء الفكرة بسهولة.

رابعاً: مهارة التذوق والتحليل: وتتحقق هذه المهارة بتوفُّر الاستعدادات التالية:





١- ضمانُ حُسنُ التفاعل مع النص ومتحدثه.

٢- القدرة على تمييز مواطن القوة والضعف في النص.

٣- القدرة على توظيف المسموع أو الانتفاع به في الحياة.

٤- القدرة على المشاركة الفكرية والوجدانية لما يُستمع إليه.

٥- الحكم على الحديث في ضوء الخبرات السابقة، وقبوله أو رفضه.

٦- القدرة على التنبؤ بما سيئول إليه الحديث.

٧- إدراك مدى أهمية الأفكار التي تضمنها الحديث، ومدى صلاحيتها للتطبيق.

٥. تقنيات تقويم مهارة الاستماع --نماذج وتطبيقات

ولعله بعد استعراض تلكم المعايير يليق بنا التعرض لتقنيات تقويم مهارة الاستماع وآلياتها، بوصفها تغذية راجعة ناجعة للمعلم يتبين من خلالها مدى تحقق أهدافه المتوخاة في غرس مهارة الاستماع وتنميتها، ويستكشف مكامن الضعف أو الخلل بطريقة تطبيقية واضحة وقد عرضها باستفاضة محمد بونجمة باستفاضة، وسنحاول هنا أهم عشرة تقنيات من وجهة نظرنا تلك القابلة للتطبيق بسهولة في أي فصل دراسي دونما احتياج

لدعم خارجي قد لا يُتاح لسبب أو لآخر، ومن ذلك[1]:

١- **الأسئلة المفتوحة**: تلك التي تتطلب إجابة بسيطة واحدة، بمكن من خلالها قياس مدى استثمار الطلاب لمعرفتهم السابقة أو تجاربهم الشخصية بخصوص السؤال المطروح.

٢- **الجملة الملخصة**: من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية: من؟ لمن؟ متى؟ أين؟ كيف؟ لماذا؟ وتكون الإجابة عبارة عن جملة واحدة فقط.

٣- **تبادل الأجوبة بين الطلاب**: وذلك بالضرورة من خلال العمل وفق مجموعات للبحث عن الجواب، ثم يتم تبادل الأجوبة وشرح سبل التوصل إلى الجواب المراد.

٤- **أداء مهمة**: طلب من الطالب القيام بمهمة من خلال استعماله للغة بشكل مناسب.

٥- **الكتابة السريعة**: ويقصد بها تلك الكتابة التي تركز على الجانب المضموني لا البنيوي لاختبار ذاكرة الأمد القصير.

٦- **المناقشة**: من خلال إدارة النقاش لضبط المفاهيم الأساسية في الوثيقة السمعية البصرية.

٧- **إعادة الصياغة**: وذلك عن طريق ترجمة مفاهيم أو كلمات مفاتيح بهدف نقلها إلى ذاكرة الأمد المتوسط.

٨- **بطاقة الخروج**: وكتابة أهم المفاهيم التي يقوم بتحصيلها الطلاب في نهاية الدرس أو الحصة أو عند إنهاء محور معين.

٩- **أسئلة دقيقة**: حيث يتم طرح سؤال دقيق مباشرة بعد مشاهدة الوثيقة السمعية البصرية يهدف لاختبار دقة الملاحظة لدى الطلاب. وعادة ما يبدأ السؤال بـــ: متى؟ وأين؟ ويمكن في هذا الصدد الاستئناس بصنافة بلوم لتدقيق الأسئلة.

١- تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها-مهارة الاستماع نموذجا-د. محمد بو نجمة د. ط-ربيع ٢٠١٣-ص ٨٢ وما بعدها (بتصرف)

١٠-**تقييم الطلاب من خلال الاستبيان:** يمكن أن تتم عملية تقييم الطلاب بعد الدرس من خلال استبيان عبر الانترنت. هذه العملية تكون ذات مصداقية أكثر لأنها تفص عن آراء الطلاب ووجهات نظرهم بعيدا عن ضغط الصف والحرج الذي قد يعتري بعضهم.

نماذج تطبيقية على فهم المسموع عبر بعض تقنيات مهارة الاستماع - (المستوى B1 نموذجًا).

أولا: ما قبل الاستماع:

يمكن للمعلم أن يبدأ مع طلابه قائلًا: طلابي الأعزاء، سنستمع الآن إلى حوار بين صيدلي وزبون ذهب لشراء بعض احتياجاته من الدواء، هل يمكنكم تخيل بعض مما يدور من أسئلة وإجابات -- غالبا--في مثل هذه المواقف؟

ثانيًا: الاستماع[١]:

(يستمع الطلاب إلى الحوار التالي عبر وسيلة سمعية مناسبة، ثم يتم مناقشتهم في مضمون الحوار عبر التقنيات والأدوات التقويمية كما سيأتي لاحقًا)

الحوار: (فِي الصَّيدَلِيَّةِ)

عَن رَسُولِ الله صَلَّى اللهُ عَلَيهِ وسَلَّمَ؛ أَنَّهُ قَالَ: لِكُلِّ دَاءٍ دَوَاءٌ، فَإِذَا أَصَابَ دَوَاءُ الدَّاءِ بَرَأَ بِإِذنِ الله«. (رواه مسلم).



١- على المعلم أن يقرر حسب مستوى طلابه وكفاءاتهم حاجة طلابه لتكرار عمليات الاستماع للنص المسموع وعدد مرات هذا التكرار إن ارتأى ذلك.

الزّبُونُ: مساءُ الخيرِ.

الصّيدلانِيّ: مساءُ الخيرِ.

الزّبُونُ: أودُّ التّحدُّث إلى الصّيدلانِيّ، مِن فضلِك

الصّيدلانِيّ: أنا الصّيدلانِيّ، تحت أمرِك. (ماذا تُريدُ؟)

الزّبُونُ: هل أجِدُ لديكُم هذِهِ الرُّوشِتّة(الوصفة) لأمي المَريضَة؟

الصّيدلانِيّ: بِكُلِّ تأكِيدٍ.

الزّبُونُ: لو سمحت، لا تُعطِنِي دواءً بدِيلًا.

الصّيدلانِيّ: لا بأس، كُلُّ الدّواءِ موجُود.

الزّبُونُ: هل هذا الدّواءُ أقراصٌ أم شرابٌ؟

الصّيدلانِيّ: بعضُهُ شرابٌ، وبعضُهُ أقراصٌ، وبعضُهُ حُقنٌ.

الزّبُونُ: هل بالوصفةِ مُضادٌّ حيوِيٌّ؟

الصّيدلانِيّ: نعم، موجُودٌ فِيهِ(فُلُومُوكس) ١٠٠٠جم.

الزّبُونُ: هل يُوجدُ فِي الوصفةِ حُبُوبٌ مُسكِّنةٌ(مُسكِّناتٌ)؟

الصّيدلانِيّ: نعم، فِي الوصفةِ باراسِيتامُول مُسكِّنٌ، وخافِضٌ لِلحرارةِ، وفيها مُضادٌّ للإِسهالِ، ومُضادٌّ لِعُسر الهضمِ (مُهضِّمٌ)، ودِهانٌ لِعِلاجِ الطفحِ الجِلدِيِّ.

الزّبُونُ: هلّا وضّحت الجُرعة مِن فضلِك؟

الصّيدلانِيّ: بكُلِّ تأكِيدٍ.

الزّبُونُ: هل لأيٍّ مِنهُ أيّةُ أعراضٍ جانِبيّةٍ، فوالدتي سيِّدَةٌ مُسِنَّة؟

الصّيدلانِيّ: هناك بعضُ الأعراضِ الجانِبيّةِ البسِيطةِ غيرُ المُقلقةِ.

الصّيدلانِيّ: أتُرِيدُ شيئًا آخر؟

الزّبُونُ: نعم، هل أجِدُ لديك أيَّ شيءٍ يُساعِدُنِي أنا على وقفِ التّدخِينِ؟ وأُرِيدُ أيضًا نوعًا مُمتازًا مِن معجُونِ الأسنانِ، وفُرشاةً لأسنانٍ حسّاسةٍ.

الصّيدلانِيّ: نعم، عِندنا بعضُ أنواعِ العِلكةِ الّتِي تُساعِدُ فِي ذلِك، وهذا المعجُونُ للأسنانِ الحسّاسةِ. وهذِهِ الفُرشاةُ ناعِمةٌ.

الزّبُونُ: هل لديكُم جِهازُ قِياسِ السُّكّرِي، وجِهازُ قِياسِ الضّغط؟

الصّيدلانِيّ: نعم، تفضّل هُنا نقِيسُهُما لك.

الصّيدلانِيّ: ما شاء اللهُ ضغطُك جيد، لكن السُّكر عندك عالٍ قليلًا.

الزّبُونُ: الحمدُ للهِ على أية حال، وهل من خطورة يا دكتور؟

الزّبُونُ: لا تقلق، لكن اعتنِ بطعامك جيدًا وحافظ على تناول دواء السكري بانتظام،

تفضّل هذا كُلُّ الدّواءِ الموصُوفِ (المطلُوبِ).

الزّبُونُ: شُكرًا، يا دُكتُور. وكم سِعرُ هذا الدّواءِ؟

الصّيدلانِيّ: ١٠٠ $ فقط.

الزّبُونُ: لِلأسفِ، ليس معِي هذا المبلغُ، هل يُمكِنُنِي شِراءُ شرِيطٍ واحِدٍ من كُلِّ نوعٍ؟

الصّيدلانِيّ: نعم يُمكِنُ، ويكُونُ الحِسابُ ٦٠ $.

الزّبُونُ: تفضّل هذِهِ ٦٠$. - شُكرًا لك. *الصّيدلانِيّ:* عفوًا، شرّفت الصّيدلِيّة.

ثالثًا: تقنيات التقويم حول النص المسموع / أسئلة تقويم فهم المسموع.

١. تقنية الأسئلة الدقيقة: وممارسة هذه التقنية يكون بعد الاستماع مباشرة ويهدف لاختبار دقة الملاحظة لدى الطلاب، كأن يسأل المعلم طلابه:

١- أين تم الحوار؟

٢- هل كان الزبون هو المريض؟ وكيف عرفت؟

٣- ما العادة السيئة التي يمارسها الزبون وجاء ذكرها في الحوار؟

٤- هل لاحظت تناقضًا في سلوك الزبون، وأين هو؟

٥- .... إلخ.

٢. تقنية الأسئلة المفتوحة: وهي تلك التي تتطلب إجابة بسيطة واحدة، نحو:

١- هل بالروشتة/ الوصفة مضاد حيوي؟

٢- ما أول طلب طلبه الزبون من الصيدلي؟

٣- كم كان سعر الدواء الذي دفعه الزبون؟

٤- هل الأعراض الجانِبيّة للدواء المطلوب خطيرة؟

٥- اذكر نوعي الجهازين اللذين سأل عنهما الزبونُ الصيدليَّ؟ ولم؟

٣. تقنية الجملة الملخصة: وتكون من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية: من؟ لمن؟ متى؟ أين؟ كيف؟ لماذا؟ وتكون الإجابة عبارة عن جملة واحدة فقط.

١- من الذي كان يعاني من اضطراب الضّغط؟

٢- لمن كان دواء الباراسيتامول والمضاد الحيوي؟

٣- من قاس ضغط الزبون، ودرجة السُّكر لديه؟

٤- كيف حال الزبون مع التدخين؟ وكيف عرفت؟

٥- لماذا برأيك حاول الزبون استنصاح الصيدلي في أمر الأعراض الجانبية؟

٤. تقنية تبادل الأجوبة بين الطلاب: (من خلال العمل وفق مجموعات)، نحو:

م	المجموعة الأولى	إجابات المجموعة الثانية
١	هل كان الزبون مريضا بالضغط؟	لا، كان مريضًا بالسكريّ
٢	ما الدليل على أن الزبون كان فقيرا؟	لم يستطع دفع ثمن كامل الدواء، وأرجع نصفه.

م	المجموعة الأولى	إجابات المجموعة الثانية
٣	الدكتور الصيدلي كان ماهرًا، كيف عرفنا ذلك؟	يجيد قياس الضغط والسكر، وينصح الزبائن، ويقدم لهم المعلومات المفيدة عن الدواء.
٤	ما أهم سؤال سأله الزبون للصيدلي، في رأيك؟	هل لديكُم جِهازُ قِياسِ السُّكّرِي، وجِهازُ قِياسِ الضّغطِ؟
٥	هل في الحوار شيء عن بر الوالدين؟ كيف نفهم ذلك؟	لا، لا يوجد ما يدل على ذلك!
	الزبون رجل ذكي، دلل على ذلك؟	لجأ إلى تقليص كمية الدواء حتى يستطيع شراءه

(إضاءة)

هذه التقنية التقويمية (تقنية تبادل الأسئلة والإجابات) تستلزم -كما أشرنا سلفا- تبادل الإجابات ومناقشتها بين مجموعات الطلاب، فمثَلًا في الأسئلة المطروحة هناك إجابتان خاطئتان، هما إجابة السؤال رقم (٤)، وإجابة السؤال رقم (٥)، ولذا وجب على طلاب المجموعة الأولى توضيح ذلك بعد انتهاء طلاب المجموعة الثانية من تقديم كامل الإجابات على الأسئلة، ثم تقوم المجموعة الأولى بتبيان الإجابات الخاطئة، وأسباب الخطأ، وما الإجابة الصحيحة، ونحن نفترض أن تكون الإجابة الصحيحة على السؤالين السابقين كالتالي:

٤	ما أهم سؤال سأله الزبون للصيدلي، في رأيك؟	السؤال هو: هل لأيٍّ مِنهُ أيّةُ أعراضٍ جانِبِيّةٍ، فوالدتي سيِّدَةٌ مُسِنَّة؟ والسبب: أن هذا السؤال يوضح حرص الابن على أن يُبعد الخطر عن الأم الكبيرة بالوقاية من أخذ دواء يسبب لها مشكلة.
٥	هل في الحوار شيء عن بر الوالدين؟ كيف نفهم ذلك؟	نعم، يوجد، ويتضح ذلك كالتالي: أ- حرص الزبون (الابن) على شراء الدواء لأمه المريضة وفي هذا برٌّ بها. ب- حرص الابن على أن يكون الدواء مناسبا لأمه، وبلا أعرض جانبية. وفي هذا أيضا دليل على البر.

٥. تقنية أداء مَهَمَّة: ويمكن هنا أن تكون عبارة عن طلب تمثيل الحوار دراميًا بين كل طالبين متجاورين مع تصوير الحوار وإرساله عبر برنامج (الواتس اب، مثلا) إلى المعلم للتقييم، كما يمكن إجراء مسابقة لاختيار أفضل أداء درامي لغوي ومكافأته.

٦. تقنية الكتابة السريعة: (الكتابة التي تركز على الجانب المضموني لا البنيوي لاختبار ذاكرة الأمد القصيرة)، كأن يُطلب من الطلاب: كتابة أسئلة الزبون فقط التي سألها للصيدلي بدون شرط الترتيب. أو يطلب منهم ذكر أسماء الأمراض/ الأدوية التي وردت في الحوار، مثلًا.

٧. تقنية المناقشة: من خلال إدارة النقاش لضبط المفاهيم الأساسية في النص، كأن يقوم المعلم بإجراء النقاش مع الطلاب وفق بعض الأسئلة التي يكتشف من خلالها أنهم وصلوا لدرجة مقبولة في فهم المسموع، كأن يسأل:

١- أين دار هذا الحوار؟

٢- كم شخصًا تكلم في هذا الحوار؟

٣- ما الحدث الأساس الذي ألجأ الزبون للذهاب للصيدلية؟

٤- من وجهة نظركم ما الذي يدل عليه حرص الزبون على الإقلاع على التدخين؟

٥- علام يدل حرص الزبون على شراء الدواء لأمه؟

٦- هل ترون علاقة بين الفقر والصحة؟

٧- هل ترون سؤال الزبون للصيدلي عن الأعراض الجانبية للدواء الموصوف سؤالًا مهما؟ ولم؟

٨- هل قام الصيدلي بدوره المنوط به؟ وما علامة ذلك؟ وما دلالته؟

٨. تقنية إعادة الصياغة: (طريق ترجمة مفاهيم أو كلمات مفاتيح بهدف نقلها إلى ذاكرة الأمد المتوسط)، كأن يسأل المعلم طلابه عن مفهومهم للكلمات التالية، ثم البحث عن ترجمتها في لغتهم الاصلية.

(الدواء البديل--جرعة الدواء--وصفة الطبيب--مرض السّكري--مرض الضّغط--الأعراض الجانبية).

رابعًا: بعد الاستماع:

٩. تقنية بطاقة الخروج: كأن يسأل المعلم طلابه في نهاية الدرس أو الحصة عبر بطاقات الخروج أسئلة معينة لتحصيل أهم المفاهيم التي خرجوا بها بعد الاستماع للدرس وتقويم فهم المسموع على النحو قيد التسجيل، وذلك من قبيل:

١- ما الذي أعجبك في سلوك الزبون في هذا الحوار؟

٢- كيف ترى تعامل الصيدلي مع زبائنه؟

٣- ما أهم درس تربوي أخلاقي يتمكن الخروج به من هذا الحوار؟

٤- سجل رأيك في التدخين وأسبابه، ونتائجه؟

١٠. تقييم الطلاب من خلال الاستبيان: يمكن أن تتم عملية تقييم الطلاب بعد الدرس من خلال استبيان عبر الانترنت، مثلا. ومعلوم أن هذه العملية تكون ذات مصداقية أكثر لأنها تبيّن آراء الطلاب ووجهات نظرهم بعيدا عن ضغط الصف والحرج الذي قد يعتري بعضهم.

- نموذج استبيان للطلاب بعد درس الاستماع يمكن أن يتم طرحه عبر الانترنت:

السؤال	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	محايد
١. كان هذا الدرس صعبا.				
٢. كان الصوت واضحًا وقويا				
٣. كان الدرس اليوم مفيدا.				
٤. أنصت إلى الحوار جيدا.				
٥. فهمت كل ما جاء في الحوار				

٦. كان هناك بعض المصطلحات الصعبة.				
٧. احتجت أن أستمع للنص مرة أخرى.				
٨. الأسئلة كانت واضحة.				
٩. اكتسبت بعض المفاهيم الطبية الجديدة.				
١٠. إجابات الأسئلة كانت تحتاج وقتا أطول.				
١١. أفادني الدرس في حياتي الاجتماعية.				
١٢. إذا فاتني شيء في الدرس أستطيع المتابعة.				
١٣. كان الزملاء منصتين طوال الوقت.				
١٤. يمكنني تمثيل هذا الدرس مع زميلي دراميا بسهولة.				
١٥. عندي اقتراح لتحسين درس الاستماع المرة القادمة.				
- تسجيل الاقتراح (إن وجد):				

٦. فهم المسموع وتقويمه--نماذج وتطبيقات

نستطيع أن نُعرّف «فهم المسموع» بأنه «مهارة عملية تربوية إجرائية مُستَهدَفةٌ تقوم تحت إشراف المعلم جرَّاء تعريض الطالب غير الناطق بالعربية لنصوصٍ منطوقةٍ بصورة تدريجية -بحيث تتفق ومستواه التعليمي-بهدف تدريبه على الاستماع وتحقيق الأُلفة، وإزالة الغرابة والوحشة بينه وبين ما يسمع من نصوص جديدة لم يألفها، أو نصوص قديمة لم يستطع استيعاب بعض/ كل مفرداتها أو تراكيبها، وتنمية قدراته على استيعاب مضمون ما يسمع بصورة مباشرة».

وبحسب البطل فإن هذه عملية فهم المسموع تتم « تدريجيا وعلى مراحل تراتبية بدءًا من سماع الأصوات والكلمات والقيام بمطابقتها بتلك الأصوات والكلمات المخزونة في الذاكرة والتي تكون قد تراكمت عن طريق الاستماع عبر الوقت في المعجم الذهني للسامع[١]»، وقد تُعورف على أن عملية فهم المسموع تتم من خلال عمليتين متكاملتين هما: فهم الجزئيات وفهم الكليات، ويُعرف الأول بالفهم من الأسفل إلى الأعلى، وأمّا الثاني فيعرف من الأعلى الى الأسفل، ووفق البطل --أيضًا-- فإنه» إذا كان الاستماع من الأسفل إلى الأعلى يركز على الجزئيات والأصوات والكلمات فإن الاستماع من الأعلى الى الأسفل يركز على المعلومات الخلفية الموجودة في ذهن المستمع التي تراكمت عبر السنوات وما يرافقها من معرفة بالعالم والعلاقات والسياقات وما يتوقع في كل منها[٢].

وينبغي التفطُّن إلى أن» القدرة على فهم المسموع هدف رئيس وإجراء أولي، يتقدم الكفايات الأخرى في تعلم أي لغة أجنبية، ولهذا أشادت معظم الدراسات اللغوية بأهمية الاستماع، وضرورة التركيز عليه في تعليم أي لغة:[٣] وتعد مهارة الاستماع ومهارة فهم المسموع مهارتين متكاملتين، وكما أشار غير واحدٍ فإنه لا يتم فهم المسموع إلا إذا مرّ الكلام المسموع بعدد من الخطوات، وذلك بعد أن َتستقبل الأذن الأصوات اللغوية، ثم تحلّل الألفاظ داخل الذاكرة العاملة في مرحلة لاحقة، وفي الوقت ذاته تتلقى أذن السامع مجموعة من الأصوات الجديدة، وتتحول الجمل المسموعة إلى أفكار يستعين بها السامعُ لتأليف المعاني المركبة وصولاً إلى المعنى الذي يتَّسم بالوضوح. من هنا ذهبوا إلى أن السامع يحتاج إلى تركيز لا يستهان به حتى لا يضيع عليه الكلام أو جزء منه، إذ لا تتوافر للسامع فرصة الرجوع للنص المسموع متى شاء ذلك، مما يستوجب الدقة والتّركيز ليتمكن من مراجعة أفكاره في مراحل لاحقة[٤].

ولعل هذا ما يؤكده الناقة حين يؤكد أن الاستماع يعتمد على» سرعة فهم الرموز المسموعة في أسيقتها وأنماطها الطبيعية بشكل لافت ومغاير عنه في المهارات الثلاثة الأخرى، إذ يمكن استدراك ما فات من المهارات الأخرى في مواقفها وسياقاتها المختلفة

١- محمود البطل: تدريس مهارة الاستماع للناطقين بغير العربية النظرية والتطبيق-م. س: ص ١٨٠

٢- السابق ذاته والصفحة

٣- مريم إبراهيم غبان- تقويم الاستماع في اللغة العربية للناطقين بغيره-واقعه وسبل تطويره-دراسة ضمن كتاب: معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها- منشورات المنتدى العربي التركي-٢٠١٨-ص ٤٣.

٤- يونس-ّوالناقة- أساسيات تعليم اللغةّالعربية- ص١١٨-١١٩

وهو ما لا يحدث في الاستماع، فما يفوت السامع فهمه قد يتعذر عليه اللحاق به لصعوبة وأحيانا لاستحالة إعادة المتكلم لما قاله مرة أخرى! [(١)]

وبدهي أن فهم المسموع لا يمكن أن يعني أن يسمع السامع كل كلمات الموقف الاتصالي الذي هو بصدده ويعيها ويفهمها كلها فهما ووعيا تامًّا، فذلك على ما يبدو أمر مُحال، من هنا يجب وكما أشار الناقة لضرورة: التركيز على مهارات التركيز على المعنى العام لا التفاصيل، خاصة في مراحل التعلم الأولى» بذلك نتجنب حدوث التوتر وربما الإعراض عن المشاركات في الحديث أو فقدان الرغبة في التواصل ومن ثم الرغبة في بذل جهد من أجل التعلم. قارن ديفيد راسل بين الاستماع والقراءة حين قال: الرؤية يقابلها السماع، والملاحظة يقابلها الاستماع، وأخيرا القراءة يقابلها الإنصات». [(٢)]

ولا شك أن النجاعة في فهم المسموع على النحو الآنف سيكون بالضرورة أسهل وأسرع لأبناء اللغة؛ أمَّا الطالب الأجنبي الذي يدرس العربية بوصفها لغة هدفًا فإن سرعة هذه العمليّة ستتفاوت طبقاً لعدة عوامل منها: «ثروة الطالب من المفردات (المخزون اللغوي). وطبيعة الطالب نفسه، هل هو من الأشخاص الذين يسمعون ويلاحظون الصوت جيّداً، أي الطاقة السمعيّة عند الطالب التي تتفاوت من شخص إلى آخر، وكفاية الطالب في مهارة الاستماع وتَدرُّبِه على هذه المهارة وهل أقام في بلد عربي أو كان عنده أصدقاء عرب؛ لأن التواصل مع العرب بالعربيّة يفيد في سرعة فهم المسموع». [(٣)] إذ يتمكن المتعلم الأجنبي من الوصول إلى فهم عميق يتسم بالوعي والتمييز إذا اتصل بمتكلّمي اللغة الهدف أثناء تعلمه اللغة الأجنبية، فيساعده ذلك على فهم الموضوعات والتّراكيب اللغوية بعد فهم المفردات وملاحظة العلاقات القائمة بينها[(٤)]؛ ربما لأجل ذلك تحديدًا ذهب الناقة لضرورة تعريض المتعلم لعدد كبير ومتنوع وواسع من مواقف الحديث للناطقين باللغة الأصلية في موضوعات مألوفة وباستخدام الإيقاع العادي للحديث[(٥)]

---

١ – محمود الناقة: تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى–جامعة أم القرى–د.ط—١٩٨٥ —ص ١٢١–١١٢٢

٢– السابق ذاته ص ١٢٢

٣ – بسمة حاتم العلواني– مهارةُ الاستماع: دراسةٌ في مجال تعليم اللغة العربيّة لغير الناطِقين بغيرها. د.ط. ٢٠١٤ز

٤ – يونس– دليل المعلم للكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها– ص ٢٧

٥ – الناقة– تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى–م. س ص ١١٦

أما عن تقويم فهم المسموع فإنه من المهم التعامل مع عملية التقويم هذه بوصفها» -وكما أشارت مريم غربان-مفتاح تطوير درس الاستماع، لأنها تتيح للدارس (غير الناطق بالعربية) تقييماته واكتشاف مدى تمكنه في اللغة التي يتعلمها، والمعوقات التي تحول دون فهمه للنص المسموع، وبالتالي تحول دون قدرته على تحقيق الاستجابة المثلى للرسالة الشفهية.»[١] وأيضًا فإن «التقويم فرصة دراسة الآثار التي تحدثها مهام التدريس والطرائق المتبعة في التنفيذ، والظروف الملائمة لتيسير الوصول إلى الأهداف التدريسية أو تتسبب في تعطيلها، مما يمكن المعلم من وضع خطط علاج مناسبة»[٢].

وغير خاف أن تطبيق ذلك والحصول على نتائجه المنشودة ليس بالأمر الهيِّن ألبتة، وإنما يجب -كما ذكر باك- «مراعاة أهمية المعالجة التلقائية في أن تأخذ في الاعتبار التفاعل المعقد للمعرفة لدى المستمع، والتجربة الماضية له، والأفكار الحالية، والمشاعر، والنوايا، والشخصية والذكاء؛ والمعالجة السريعة لمعرفة اللغة في الوقت الحقيقي، وهذا ما يعني التعامل مع الاستماع بوصفه عملية فردية وشخصية للغاية[٣]، ويتفق البطل مع هذه الرؤية إذ يقول: «إذا تمكن المستمع من ربط مضمون النص الذي يستمع إليه (ما هو الموضوع؟ من يتكلم؟ وما وجهة النظر التي يقدمها؟ وتوقعاته حول هذا المضمون بالمعلومات الخلفية المختزنة لديه فإن ذلك يسهم في تسهيل عملية فهم النص المسموع وتذكر مضمونه[٤] ولعل المعنى هنا يستدعي لدينا نظرية سياق الحال ونظرتها الإيجابية للمستمع، وقد مرت بنا منذ قليل.

وفي ذات الإطار فإن فاجنر تزعم القول بإن « تقييم مهارات الاستماع لدى الشخص المستمع يمثل تحديات فريدة» ولذا نُلفه يقترح ضرورة إثارة بعض الأسئلة عند تقديم النصوص المنطوقة للمستمعين، فعلى سبيل المثال: يجب تقديمه بواسطة محاور اختبار أو بواسطة تسجيل؟ كم من الوقت يجب أن يكون، ما مدى السرعة، ما نوع ميزات

١- تقويم الاستماع في اللغة العربية للناطقين بغيره-واقعه وسبل تطويره -م.س:٤٧

٢- السابق ذاته.

3- https://rm.coe.int/16806a39b1

٤- محمود البطل: تدريس مهارة الاستماع للناطقين بغير العربية النظرية والتطبيق-م.س-ص:١٨١

اللغة التي يجب أن تستخدمها؟ ...... إلخ[١]، ولعل ما سبق هو ما حدا بمصطفى شعبان لتأكيد أن «عملية التقويم الخاصة بمهارة الاستماع عملية مهمة معقدة ومتشابكة وتحتاج إلى كثير من الدراسات ومن المجهودات، وتكمن الصعوبة في عملية تقويم مهارة الاستماع -في رأيه-في ثلاثة جوانب تشملها، العملية التعليمة لتلك المهارة، هي: المادة المقدمة لمنهج الاستماع، ونوعية الطلاب المتلقين، ومعايير الأسئلة الاختبارية.[٢]

ولعل هذا بالفعل ما سنحاول مراعاته وتطبيقه عند تأصيل وتقديم النموذج التطبيقي لاختبار فهم المسموع لاحقًا. وهنا يضغط السؤال: كيف نحكم على المستمع أو قل إن شئت الدِّقة كيف نقيّم نجاحه في بذل الجهد اللازم بذله، وتحقيقه للوعي اللازم توفيره لفهم المسموع، وبالجملة كيف نقف على مدى توفيقه في فهم وتحصيل صحيح المعنى من وراء جملة ما استمع إليه من أصوات وجمل ونصوص وأحاديث؟ ولئن كان ذلك كذلك فلا بد هنا من التعرض لكيفية تقويم عملية فهم المسموع ذاتها، ولأن اختبار فهم المسموع هو الأداة الأساس في ذلك فسوف نلقي الضوء عليه تأصيلًا نظريا وتطبيقًا عمليا في أحد مستويات الطلاب غير الناطقين بالعربية وهو المستوى B2.

في سبيل تكوين اختبار فهم المسموع

لئن كان الاختبار كما يراه دوجلاس براون ليس إلا «طريقة لقياس الأفراد ومعارفهم في مجال معين[٣]، وبحسب طُعيمة فهو» مجموعة من الأسئلة التي يطلب من الدارس أن يستجيب لها بهدف قياس مستواه في مهارة لغوية معينة وبيان مدى تقدمه فيها ومقارنته بزملائه[٤]. فإننا نستطيع تعريف اختبار قياس مهارة فهم المسموع -وفق ما سبق-بوصفه «طريقة لقياس مهارة الاستماع لدى مجموعة من الطلاب عبر مجموعة من الأسئلة التي يطلب من الدارس أن يستجيب لها بهدف قياس مستواه في مهارة فهم

١- السابق ذاته.

٢- مصطفى شعبان- اختبارات الاستماع في تعليم اللغة العربية للناطقين بغير العربية للمستويين الأساسي والمتوسط: معايير وصعوبات. م. س:٣٨

٣-دوجلاس براون- أسس تعلم اللغة وتعليمها- ترجمة د. عبده الراجحي- ود. علي شعبان- دار النهضة العربية- بيروت- ١٩٩٤م- ص٢

٤- المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى- م. س ص٧٢٠

المسموع وبيان مدى تقدمه في هذه المهارة ومقارنته بزملائه فيها، وذلك في إطار الجهد الرامي إلى تشخيص واقع الطالب الراهن في هذه المهارة من حيث درجة ضعفه وقوته في ضوء معايير محددة».

واختبار الاستماع يخضع -بلا شك-شأنه شأن كل الاختبارات الموضوعية « لمعايير موضوعية عامة أهمها: الصدق، والثَّبات، والموضوعية، والعملية، والتمييز، وتحديد الأهداف المقيسة، واختبار المحتوى المناسب، ترتيب مستويات التعلُّم، وتوزيع نسبة الصعوبة والسهولة، وتغطية الأسئلة للمقرر الدراسي، وسهولة التطبيق، والبناء النظري»[١]. ووفق الآليات والمعايير السابقة، ومحاولة للاستنان بها نحاول هنا تقديم رؤية متكاملة: نظرية وتطبيقية؛ سعيًا في سبيل تكوين اختبار لفهم المسموع للمستوى B2، وفق الخطوات التالية[٢]:

أولا: تحديد المستوى واختيار الموضوع

من المفيد أن نشير إلى أن تحديد مستوى المتحَن أمر بدهي وعامل أساس يأتي قبل البدء في الخطوة الأولى عند اختبار مهارة ما، وهي هنا مهارة الاستماع؛ ولأن المستوى الأنموذج هنا هو B2 وهو أحد المستويات المتقدمة فبدهيٌّ أننا لسنا مقيدين بنص موضوع معين أو مقرر ما، فالأمر مفتوح لاختيار أي موضوع عام، على أن يكون متناسبًا مع مستوى الطلاب بداهة.

ثانيًا: اختيار النص أو إبداعه أو استنساخه

على المعلم أن يقوم بكتابة النص الاستماعي (إبداعه)، أو يستنسخه من مظانه أو يختار نصًّا ومن ثم يعيد صياغته وتهيئته ليناسب طلابه بمراعاة مستوى انقرائيته لدى طلابه، مع مراعاة الهدف من الاختبار ذاته، هل هو لقياس التحصيل، أم لقياس فهم الجزئيات، أم لقياس مهارة التلخيص، أم الاستنتاج ...إلخ. وهنا تجدر الإشارة إلى

١-مصطفى شعبان- اختبارات الاستماع في تعليم اللغة العربية للناطقين بغير العربية للمستويين الأساسي والمتوسط: معايير وصعوبات- دراسة ضمن كتاب: معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها- منشورات المنتدى العربي التركي-٢٠١٨-ص ٣٨.

٢- لمزيد من التوضيحات لهذه الخطوات يرجى مراجعة الفصل الخامس في كتاب أساسيات التقييم في التعليم اللغوي دوايت إلويد وآخرون-م.س.

تنويه باتريشيا ريان لضرورة إعادة تكييف النص المختار بطريقة تصلح لاختبار من نوع «فهم المسموع»، بحيث يكون واقعيًّا سواء أكان النص عبارة عن محاضرة، أو محادثة، أو حوار، فيعطي أفكارًا ومعلومات هادفة متلائمة.[1] ولعل الواقعية المقصودة هنا وكما أوضحتها باتريشيا ذاتها هي إكساب النص المكتوب سمات وواقعية وإمكانات وطاقات لغة التحدث، وهو أمر صعب للغاية قد يُلجئ كاتب النص إلى إعادة الكتابة مرات ومرات، ثم ليقرأ المعلم نصه قراءة جهرية مراعيا الفواصل والتنغيم وعلامات الترقيم. ونعرض مثالًا تطبيقيًّا يوضح الفرق بين نصٍّ أصلي وآخر بعد تكييفه ليكون أبلغ في توضيح ما سبق؛ ولذا نورد هنا هذا المثال:

(النَّص الأصلِيّ)[2]:

في مؤتَمَرِ مراكش «حُقوق الأقلّياتِ في المُجتَمَعات المُسلِمَة» وجدنا أسْئِلَةَ الهويَّةِ والمواطَنَةِ الكامِلَةِ والمُتكافِئَةِ حَضَرَت في نِقاشاتِ المُؤتَمَرِ في وَقتٍ دَقيقٍ يَشهَدُ فيهِ العالَمُ تَصاعُدًا في الخِطابِ المُتَطَرِّفِ، خاصَّةً مِنهُ ما تَدَّعيهِ جِهاتُ تَدعي فَهمَها لِلإسلام ونحن نَدعو أَن تَتبَنَّى الأُمَمُ المُتَّحِدَةُ هَذِهِ المواطِنَةِ، وأن تَتبَنَّى أُسُسَ التَّعايُشِ السِّلمِي بَينَ البَشَرِ عَلَى أَساسِ المُشتَرَكِ الإنسَاني الَّذي يَحفَظُ كَرامَةَ الإنسانِ، وآدَميتَهُ، بِغَضِّ النَّظَرِ عَن لَونِهِ أَو جِنسِهِ أَو عِرقِهِ. المُحاضَراتُ والكَلِماتُ التي أُلقِيت في المُؤتَمَرِ استَنَدَت واقتَبَسَت مِن وَثيقَةِ المَدينَةِ المُنَوَّرَةِ الَّتي تَضَع أُسُسَ عَقدٍ أخلاقيٍّ واجتِماعيٍّ يَضبُطُ التَّعايُشَ وَيُشيعُ رُوحَ السَّلامِ.

التَّطبيق: (النَّص المُعَدَّل)

المُعَلِّم: السَّلَامُ عَلَيكُم أَيُّها الطُلاَّب الأَعِزَّاء، اليَوم سَنَتَنَاوَلُ-إن شَاء الله-بالنِّقَاشِ موضُوعًا مُهمًّا تَتَحَدّث عَنهُ كُلُّ وَسَائِلِ الإعلاَمِ الآن، وهو» حُقوقُ الأَقَلّيَاتِ فِي المُجتَمَعاتِ المُسلِمَة»، وسَنَعرِضُ لِوَرَقَة عَمِل مُؤتَمَرٍ أُقِيمَ فِي المَغرِبِ الشَّقِيقِ تَحتَ هَذَا العُنوَان:

المُعَلِّم: فَهل سَمِعَ أَحَدٌ مِنكُم أَو قَرَأَ شيئًا عَن هَذَا المُؤتَمَر؟

١- لمزيد من التوضيح راجع أساسيات التقييم في التعليم

٢- سلسة شمس العربية-سلسلة تعليمية للناطقين بغير العربية-للمؤلف-إزبازما للطباعة والنشر-بشكيك-قيرغيزيا-الكتاب الرابع ص٣٠٠

ط١ : نعم يَا أُستَاذُ، قَرَأتُ عَنهُ فِي صَحِيفَةِ الأهرَام.

المُعَلِّم: هل هُنَاكَ أَحَدٌ آخَر قَرَأَ أَو سَمِعَ عَن هَذَا المُؤتمَر؟

ط٢: نَعَم يَا أُستَاذُ، أَنَا شَاهَدتُ بَعض فَعَّالِيَّاتِه فِي التَّلفاز.

المُعَلِّم: أنت يَا أَحمَدُ: مَا أَبرَزُ القَضَايَا الَّتِي تَنَاوَلهَا المُؤتمَر، بِحَسَبِ مَا قَرَأتَ فِي الصَّحِيفَةِ؟

ط١ : نعم يَا أُستَاذُ، إِنَّ أَهَمَّ القَضَايَا الَّتِي تَنَاوَلهَا المُؤتمَر هِي قَضِيَّة الهُوِيَّة والمُوَاطَنَة، وحقوق الأقليات.

المُعَلِّم: وما رَأيُكَ فِي تَوقِيتِ المُؤتمَر يَا سَعِيدُ؟ هَل هُو مُنَاسِبٌ أم كَيف تَرى؟

ط٢: أرى أَنَّهُ جَاءَ فِي وَقتِ مُنَاسِبٍ جِدًّا يَا أُستَاذ.

المُعَلِّم: ولِمَ تَرَى ذَلِكَ؟

ط٢: لأن الظَّرفَ العَالَمِيّ الآن دَقيقٌ جدًّا، يَشهَدُ فيهِ العالَمُ تَصاعُدًا فِي الخِطاب المُتطَرِّفِ، خاصَّةً مِنهُ مَا تَدَّعيهِ جِهاتُ تَدعي فَهمَها لِلإسلامِ، وَهِيَ بَعِيدَةٌ جدًّا عَنه!!

المُعَلِّم: أرجُو أن تُوَضِّح لِي يَا أَحمَد إلامَ دَعَا المُؤتمَر فِي وَرَقَتِهِ الخِتَامِيَّة؟

ط١: نعم أُستَاذِي النَّبِيل، دَعَا المُؤتمرُ إِلَى تَحقِيقِ المُوَاطَنَة وَأن تَتَبَنَّى ذَلِكَ الأُمَمُ المُتَّحِدَةُ، وتَتَبَنَّى أيضًا أُسُسَ التَّعايُشِ السِّلمِي بَينَ البَشَرِ عَلَى أساسِ المُشتَرَكِ الإنسَاني الَّذي يَحفَظُ كَرامَةَ الإنسانِ، وآدَميتَهُ، بِغَضِّ النَّظَرِ عَن لَونِهِ أَو جِنسِهِ أَو عِرقِهِ.

المُعَلِّم: وما رَأيُكَ فِي هَذِهِ الدَّعوَةِ يَا سَعِيد؟

ط٢: إنها دَعوَة نَبِيلَة وسَامِيَةٌ يَا أُستَاذُ، نَرجُو أَن تَتَحَقَّقَ فِي القَرِيبِ العَاجِلِ-إن شاء الله.

المُعَلِّم: وفِي رأيكم، هَل عَرَفَ الإِسلامَ مَبدَأ المُوَاطَنَةِ أَيُّهَا الطُّلاَّب، أَم أَنَّ هَذَا المَفهُومَ حَدِيثٌ مَن بَنَاتِ أَفكَارِ عَالَمِ اليَوم؟

ط١: لا يَا أُستَاذُ، إنَّه مُصطَلَحٌ إسلَامِيٌّ بِامتِياز، وَفِي رَأيِي أَنَّهُ يَستَنِدُ إلَى مَا كَتَبَهُ النَّبِيُّ الكَرِيمُ فِي وَثيقَةِ المَدينَةِ المُنَوَّرَةِ الَّتي وَضَعَت أُسُسَ عَقدٍ أخلاقيٍّ واجتِماعيٍّ يَضبُطُ التَّعايُشَ وَيُشيعُ رُوحَ السَّلامِ، ومَا حَدَثَ بَينَ المُهَاجِرِينَ وَالأَنصَارِ خَيرٌ دَلِيلٍ عَلَى ذَلِكَ.

ولعلنا نلاحظ الآن بسهولة مدى تحقق صفة الواقعية في النص بعد تعديله إلى نوع المحادثة التي تمت بين الأستاذ وبعض طلابه، وأن الطول الزائد الذي طرأ على النص مردُّه تقسيم الحوار بين ثلاثة أشخاص، ووجود زوائد كلامية وشروحات توضيحية يقتضيها الحوار عن النص المكتوب في صورته الأصلية.

ثالثًا: وضع الاسئلة

بعد تهيئة النص أو إبداعه من قِبل المعلم وقبل وضع الأسئلة حريٌّ بالمعلم عرض النص على زميل مكافئ -إن جاز ذلك- وأخذ ملاحظاته بعين الاعتبار حول النص ومدى مناسبته، وطوله وقصره، ولغته، ومدى انقرائيته- ونحو ذلك. وقبل التوجه إلى تسجيل الأسئلة على المعلم النابه أن يكون لديه تصور واضح عما يلي:

- كم مرة يحتاج الطالب الاستماع للنص؟ (أي مراعاة مستوى الطلاب، ومستوى الاختبار). فمعروف أن المبتدئين يحتاجون للاستماع لأكثر من مرة، بخلاف المتقدمين مثلا.
- تحديد المهارة التي وُضع الاختبار ليقيسها بالضبط، فهل هي تمييز الأصوات، أم المعلومات، أن مهارة الاستنتاج والتحليل (كما في المثال السابق للمستوى (B2)، أم التعرف إلى الأسماء، أم أي شيء آخر؛ فذلك كله من شأنه ضبط اختيار النص، والاهتمام ببطء أو بسرعة الإلقاء، ووضوح اللغة وسلامتها.
- هل من المفيد للطلاب أن يُسمح لهم بالتدوين خلال الاستماع أم لا؟ أم المطلوب منهم الإجابة المباشرة بالتزامن مع الاستماع، وبالضرورة سيتوقف ذلك على مستوى الطلاب، وأيضًا نوعية المهارة التي يُراد للاختبار قياسها.

رابعًا: نوعية الاسئلة

رغبة في تحقيق العدالة المرجوة ومراعاة للفروق الفردية بين الطلاب يجب على المعلم أن يفطن إلى الربط بين نوعية الأسئلة وتناسبها مع الزمن، ومع قدرته هو الذهنية والجسدية وملاءمة وقته للتصحيح والمعيار الذي سيلجأ إليه والإرشادات المناسبة التي سيضعها إن لزم الأمر. أمّا عن نوعية الأسئلة في اختبار فهم المسموع فهي غالبًا تكون من بين الأنماط التالية[1]:

(الاختيار من متعدد--ملء الفراغ-- أسئلة الصواب والخطأ-- الأسئلة ذات الإجابات القصيرة-- الأسئلة ذات الإجابات الطويلة-- المزاوجة بين قائمتين في ضوء ما سمعه-- أسئلة التخمين--الترتيب (كلمات-أحداث-تواريخ....) -- التلخيص ...إلخ).

مع ضرورة مراعاة اختيار/ استبعاد ما يتناسب/ لا يتناسب من هذه النماذج مع النص ومستوى الطلاب، والغاية من الاختبار، على ألا تطغى عملية قراءة الأسئلة بجزئياتها عن عملية الاستماع ذاتها، فالاختبار هو فهم المسموع لا المقروء، كذلك يجب مراعاة ضعف بعض الطلاب في القراء فينبغي التقليل من جزئيات القراء ما أمكن، والتنويع في الأسئلة، والبعد عن الغموض، والانتباه للأسئلة ذات الإجابات المفتوحة في التصحيح لئلا تضيع على الطالب فرصة هو أحق بها.

خامسًا: مرحلة التجريب

يُهمل الكثير من الأساتذة هذه المرحلة إمَّا لضيق الوقت أو للقناعة بعدم جدواها، والحق يقتضي القول إن تجريب الاختبار مرحلة مهمة جدا ومفيدة؛ ففي ذلك تظهر مشكلات الامتحان وعيوبه، وتتضح بجلاء مميزاته، وهي فرصة سانحة للإفادة من نتائج التجريب بما يتبعها من حذف أو إضافة أو تصحيح أو تعديل أو نحو ذلك. كما لا يفوت المعلم اختبار جهاز التسجيل/ الهاتف/ التلفاز......إلخ، ومدى وضوح صوته وقوته واستعداده للعمل.

١- يجدر التنويه إلى أن لكل نوع من هذه الأسئلة معايير وضوابط يجب الالتزام بها حتى يكون الاختبار مُقنَّنا ومعياريًا ضابِطًا- وتحرزًا من كبر حجم البحث عن المسموح به لم نعرض لذلك- وإنما نحيل إليه على سبيل المثال في كتابي أساسيات التقويم المرجع السابق- وكتاب الميسّر في إعداد الامتحانات. وهما مرجعان سابقان.

سادسًا: تقدير مدى صعوبة الاختبار

وذلك بالنظر المعن في **عرض النص** من حيث سرعة الأداء، وعدد الترديدات، وتمتمة الناطق-إن وجدت-ومخارج أصواته، ومألوفية لهجته للسامعين أو غرابتها، وجرس صوته ومستوى تنغيماته، ووضوح تعبيراته. كذلك من حيث **لغته** ومستوى تعقيد بنية جملها، ومستوى صعوبة المفردات، وإلفها أوغرابتها. **وكذلك من حيث صلاحية البيئة الفيزيقية** للاختبار إذ يجب أن تُراعى من حيث جودتها وصلاحيتها وتوفيرها للعدالة في توزيع الصوت على جميع الطلاب على اختلاف أماكنهم. وأخيرًا يجب الوقوف على **محتوى الاختبار** ومن ذلك النظر لألفة السامعين للموضوع ومدى ما فيه من كثافة المعلومات ونوعيتها، وقدرة الطلاب على التفسير والربط، والتأويل، ومدى التكرار وسرعة القراءة ونسبة الاسهاب فيها، ونستعين في ذلك-للتوضيح- بما أورده وجيه المرسي أبو لبن جدولًا مُلخِّصًا لمعدلات الإلقاء المختلفة[1]

م	المعدل	عدد الكلمات في الدقيقة (ك/ د)
١	سريع فأعلى	٢٢٠-فأعلى
٢	سريع معتدل	١٩٠-٢٢٠
٣	متوسط	١٦٠-١٩٠
٤	بطيء معتدل	١٣٠-١٦٠
٥	بطيء	١٣٠-فأقل

سابعًا: مرحلة التقييم

وهي الخطوة الأخيرة التي ينتظرها الممتحن كي يلقي من على كاهله عبء الاختبار بالكلية، إلا أن عليه بالضرورة مراعاة الاستماع إلى النص والتأكد من الإلمام بكل جزئياته وتفصيلاته، لئلَّا يُضيّع على الطلاب أو أحدهم إجابة هي موجودة في داخل النص ويظنُّها هو غير موجودة لقلة إلمامه بجزئيات النص الدقيقة أو المحتملة لكنها مما يُستنتج أو يُؤّول.

1- https://kenanaonline.com/users/wageehelmorssi/posts/268363

نموذج تطبيقي على اختبار فهم المسموع للمستوى B2



يجدر التنويه بنا هنا إلى أننا آثرنا أن يكون الاختبار الأنموذج لأحد المستويات المتقدمة لأن جل الأبحاث التي تناولت فهم المسموع غالبًا ما تُركز على المستويات المبتدئة والمتوسطة غالبًا، كما آثرنا إثبات النص في الهامش-على غير رغبةٍ منّا-لكن تحرزًا من احتمالية عدم قراءة أيقونته لخلل ما، فيضيع الجهد كله على القارئ، إلا أننا ننصح لا بقراءته بل الاستماع إليه، فالاختبار مُعدٌّ لذلك ووفق معايير اختبار فهم المسموع التي قاربناها سابقًا، والاستماع للنص واتباع تعليماته هو الأصح والأولى والأجدى-لا شك[1].

---

١ -

- يجمعُ شهرُ رمضان كُلّ المُسلِمين في العالِمِ-لكِنّ الاِختِلاف يبقى في الطُّقوسِ. ففي روسيا الغنيةِ بِتعدُّدِ الثّقافاتِ والأعراقِ تختلِفُ التّقاليدُ بين العائِلاتِ المُسلِمةِ حول العاداتِ الرّمضانية- مُراسِلتُنا (وفاء الضاوي) زارت إحدى العائِلاتِ المُسلِمةِ في مدينةِ سراتوف الرّوسية وأعدّت لنا التّقرير التالي: هو يومٌ كسائِرِ الأيّامِ الأُخرى في مدينةِ سراتوف إلّا أنّهُ بِالنِّسبةِ لِساكِنتِها المُسلِمةِ اليوم يوم خاصٌّ ومُميّزٌ.

خديجةُ ذاتُ الأُصولِ الشّيشانية- وزوجةُ مفتي مُقاطعةِ سراتوف تقتني حاجياتُها كالعادةِ مِن هذا المحلِّ التِّجاري إلّا أنّها تُضيفُ أغراضا أُخرى تخُصُّ شهرُ رمضانِ المُباركِ. أحاوِلُ أنّ أعُدّ خِلال شهرِ رمضانِ طعامًا صِحّيا؛ لِأنّنا لا نأكلُ ولا نشربُ طول اليوم- ولِذلِك يجِبُ أن يكونُ هُناك توازُنٌ في الطّعام- يجِبُ أن يكونُ هُناك كمّيةٌ كبيرةٌ مِن الخُضارِ والنّشوياتِ؛ كي لا نُشعر بالجوع. بِحُلولِ شهرِ رمضانِ تحُلُّ معهُ البهجةُ والسُّرورُ في كُلِّ البُيوتِ- حيثُ تفوحُ مِن كُلِّ المطابِخِ رائِحةُ الأكلِ الشّهي-أعدت خديجةُ أكلةً شيشانية مُكوِّنةً مِن الأرزِ والحليبِ والزّبيبِ- وأطباقًا أُخرى مُخصّصةً لِزوجِها التّتري « مُقدّس « ربّ العائِلةِ- ومُفتي سراتوف مُنذُ ٢٤ سِنّة.

كُلّ عامِ يزداد عددُ النّاسِ الصّائِمين وحتّى خِلال الحِقبةِ السوفييتية كان هُناك الكثيرُ مِن الصّائِمين- والآن الكثيرُ من الشّبابِ يصومون شهر رمضانِ-ولكِن لِلأسفِ نرى كثيرا مِن النّاسِ لا يفهمون قيمة هذا الشّهرِ- ومُهِمّتنا هي تفسيرُهُ لِلنّاسِ. مع أنّ البيت يبعُدُ عن مسجِدِ المدينةِ بكيلومترات قليلةٍ وصوتُ الأذانِ لا يصِلُ إليهِ- إلّا أنّ الأجواء في هذا البيتِ المُسلِمِ رمضانيةٌ مِائة بالمائة-إنّها السّاعةُ التّاسِعةُ إلّا عشرةً بالتوقيتِ المحلّي لِمُقاطعةِ سراتوف- وبعد ثوانٍ مِن الآن سيحُلُّ موعِدُ الإفطارِ في أوّل أيّام رمضان- وبِالطّبع فليست هذِهِ الطّاوِلةُ وحدُّها مِن مُميّزاتِ شهرِ رمضانِ الكريمِ عِند المُسلِمِ الرّوسي- بل إنّ المُؤمنين مِنهُم واعونّ بِعظمةِ هذا الشّهر- والحُسنة الّتي تزداد إذا ما تلت صلاةُ التّراويحِ الصّوم- ففي أحدِ مسجِدي المدينةِ يُحاوِلُ المُقدّسُ تقديم الوعظِ والإِرشادِ لِلشّبابِ المُسلِمِ مِن أجلِ الحِفاظ على السُّنةِ والفريضةِ.

وفاءُ الضاوي – روسيا اليومِ–مُقاطعة سراتوف.

أولا: ما قبل الاستماع:

- يمكن للمعلم أن يبدأ مرحلة ما قبل الاستماع بقوله: التَّقريرُ الذي سَتَستَمِعونَ إِلَيهِ -الآن- يَتَحَدَّثُ عن رَمَضَانَ ومَظَاهِرِهِ فِي إحدى المُقاطعاتِ الرُّوسية المُسلمة وهي مَدِينَةُ «سراتوف»، تَناقَشوا مع بَعضِكُم حَول مَاذا يُمكن أن تَجدوا فيه.

ثانيًا: الاستماع:

١. استَمِع إلى النَّص/ التَّقرير التِّليفزيُوني عَن طَريقِ أيقونَة المَسحِ الاليكترونيةِ أعلَاه، ثُمَّ أَجِب عَن الأَسئِلَة:

١- مَا اسمُ رَبَّةِ المَنزل؟ ومَا أَصُولها العَائلية؟

٢- لم لا يَصِلُ الأَذَانُ إلَى بيتها؟

٣- هَل لَديكم وَجباتٌ مُشابهة لَمَا سَمِعتَم؟ وما هِي؟

٤- مَا مَظَاهِرُ البّهجَةِ والسُّرورِ التي تَطغى على المدِينَة؟

٥- فَصِّل القَولَ في مُكَوِّنات الوَجبةِ التي أعدَّتها خَدِيجة؟

٦- مَا وَقتُ الإفطار في مدينة سَراتُوف، بِحَسبِ التَّقرير؟

٧- ما اسم المُراسلةِ التِّليفزيونيةِ؟ وما اسمُ القَناةِ الَّتي تَعمَلُ بِهَا؟

٨- وَضِّح، لِمَ يُعَدُّ اليَومُ الّذي جَرى فيهِ التقرير خاصًّا ومميزًا؟

٩- فِيمَ يَتَّفِقُ المُسلمون في العَالَمِ، وَفِيمَ يَختَلِفُون فَيَما يَخُصُّ شَهرَ رَمَضَانَ؟

١٠- ما المَدينة التي وصلنا منها التقرير؟ وإلى أي البلاد الكُبرى تتبع؟

١١- من هو ربُّ الأسرة المُزارَة؟ وما عَملهُ؟ ومنذُ كمَ سنةٍ وهو يَشغَل مَنصِبَه؟

١٢- عَلِّل، لِمَ أَضَافت زَبُونَةُ الدُّكانِ أغراضًا أُخرَى عَلى حَاجِيَاتِها المُعتادَة؟

١٣- اشرَح كَيفَ تُحدِث خديجة تَوازنًا في الطَّعام؟ ولِمَ هِي حريصَةٌ عَلى ذَلك؟

٢. أَعِد الاستماعَ ثُمَّ صَحِّح الخَطأ حَيثُما وَرَد:

١- أعدت خَديجَةُ أَكلَةً تَترِيَّة مُكَوَّنَةً مِنَ الأَرزِ والحَليبِ والزَّبيب.

٢- الزَّوجُ التَّتَري « مُقَدَّس « رَبُّ العائِلَةِ، ومُفتي سراتوف مُنذُ ٢٦ سَنَة.

٣- يَجمَعُ شَهرُ رَمَضانَ كُلَّ المُسلِمينَ في العالَمِ، فَلَا اِختِلافَ في طُقوسِه.

٤- خَديجَةُ ذاتُ أُصولٍ تترية، وَزَوجَةُ مفتي مُقاطَعَةٍ ذي أُصُولٍ شِيشَانِيّة.

٥- قال «مُقدّس»: يَجِبُ أَن يَكونَ هُناكَ كَمّيةٌ كَبيرَةٌ مِنَ الخُضَارِ والنّشَويات.

٦- المُراسِلَة (وَفاءَ الصّاوي) زارَت إحدَى العائِلاتِ المُسلِمَةِ في مَدينَةِ سراتوف الرّوسِيّة.

٧- روسيا غَنيةٌ بِتَعَدُّدِ الثَّقافاتِ والأَعراقِ وَتَتَشَابهُ فِيها التَّقاليدُ بَينَ العائِلاتِ المُسلِمَةِ حَولَ العَادَاتِ الرَّمَضانيةِ.

٣. استَمِع إلى التَّقرير مَرَّة ثانية، ثُمّ حدِّد الجُمَلَ الصَّواب مِمَّا يَلي:

١- الأَجواءُ في هَذا البَيتِ المُسلِمِ رَمَضانيةٌ مِائَة بِالمائَة.

٢- عَدَدُ النّاسِ الصّائِمينَ خِلالَ الحِقبَةِ السوفييتية كانَ كَثيرًا.

٣- كَثيرُ منَ الشَّبابِ يَصومونَ رَمَضانَ، وَلَكِنهم لا يَفهَمونَ قيمَةَ هَذا الشَّهرِ.

٤- البَيتُ يَبعُدُ عَن مَسجِدِ المَدينَةِ بكيلومترات كَثيرة وَصَوتُ الأذَانِ يَصِلُ إِلَيهِ.

٥- موعدُ الإفطار هو السّاعَةُ التّاسِعَةُ إِلّا عَشرَةً بِالتَوقيتِ المَحَلّي لِمُقاطَعَةِ سَراتُوف.

٦- الطَّعام الشَّهِي وَحده من مُمَيَّزاتِ شَهرِ رَمَضانَ الكَريم عِندَ المُسلِمِ الرّوسي.

٧- المُؤمِنُون الواعُونَ يَعلَمُون عَظمَةَ رَمَضان، ويُؤمِنُونَ أَنَّ الحَسَنَةَ تَزدَادُ إِذَا تَلَت صَلاةُ التَّراويحِ الصَّومَ.

٨- في أَحَدِ مَسجِدَي المَدينَةِ يُحاوِلُ «مقَدَّس» تَقديمَ الوَعظِ والإِرشادِ لِلشَّبابِ المُسلِمِ مِن أَجَلِ الحِفاظِ عَلَى السُّنَةِ والفَريضَةِ.

٤. أعِد الاستماعَ إلى التَّقرير، وأكمِل النَّاقِص:

- تقول المُراسلةُ: البَيتُ يَبعُدُ عَن مَسجِدِ .... بكيلومترات قَليلَةٍ وَصَوتُ .... لا يَصِلُ إلَيهِ، إلّا أَنَّ .... في هَذا البَيتِ المُسلِمِ .... مِائَة بالمائة، إنَّها السّاعَةُ .... إلّا عَشرَةً بِالتَوقيتِ المَحَلّي لِـــــــ............................ سَراتوف، وَبَعدَ ثَوانٍ مِنَ الآن .... مَوعِدُ الإفطارِ في أوَّلِ .... رَمَضان، وَبِالطَّبع فَلَيسَت هَذِهِ الطّاوِلَةُ وَحدها مِن .... شَهرِ رَمَضان الكَريم عِندَ المُسلِم ....، بَل إنَّ .... مِنهُم واعُونَ بِعَظمَةِ هَذا الشَّهرِ، والحُسنَةُ الَّتي تزداد إذَا ما تَلَت .... الصَّومَ، فَفي أحَدِ .... المَدينَةِ يُحاوِلُ «المُقَدَّسُ» تَقديمَ الوَعظِ .... لِلشَّبابِ المُسلِمِ مِن أَجلِ .... عَلَى السُّنَةِ والفَريضَةِ.
- اسمُ المُذيعة: وَفاءُ ....

٥. صِل مِن العَمُود (أ) ما يتَنَاسَبُ مَع العَمُود (ب) فِيما يَلي:

(أ)	(ب)
البَرنامَج الاجتِماعِيّ التليفزيوني	الحِفاظُ عَلَى القُرآنِ وَالسُّنَّةِ.
الدِّينُ الإِسلامِيَّ	جامِعٌ لِكُلِّ الأَعرَاق وَالأَجناس.
مِن مَظَاهِرِ اختِلَاف الثَّقَافَات	مُتَوازن فِي الحَجم والسُّعرَاتِ الحَرَارِيّة
الطَّعَامُ الصِّحي	مسئولةٌ عَن رِعاية زَوجِهَا وبيتِها
تَفسِير مُهِمَّة وقداسة شَهرِ رَمَضَان	تَنَوُّع اللُّغَات وَالأَطعِمَة وَالأَفكَار.
هَدَفُ تَقدِيم الدُّروسِ فِي رَمَضَانَ	راعٍ فِي مَوقِعِه الدِّيني
الزَّوج في الإسلامِ	يَسعى عَلَى أسرَتِه راضِيًا
الزَّوجَةُ	غَايَتُهُ التَّنوِيرُ والتثقيفُ
إمامُ المسجِد	دورُ الأَئِمَّةِ والدعاة فِي المُجتَمَع

٦. رَتِّب الجُمَلَ التَّالِيَة بِحَسَبِ أسبَقِيَّةِ وُرودِهَا فِي النَّص:

١- يَجِبُ أَن يَكونُ هُناكَ تَوازُنٌ في الطَّعامِ، يَجِبُ أَن يَكونُ هُناكَ كَمّيةٌ كَبيرَةٌ مِنَ الخُضَارِ والنّشَوياتِ.

٢- يُحاوِلُ الُمقَدَّسُ تَقديمَ الوَعظِ والإرشادِ لِلشَّبابِ الُمسلِمِ مِن أَجلِ الحِفَاظِ عَلَى السُّنَةِ والفَريضَةِ.

٣- نَرَى كَثيرا مِنَ النّاسِ لا يَفهَمونَ قيمَةَ هَذا الشَّهرِ، مُهِمَّـتُـنا هي تَفسيرُهُ تَختَلِفُ التَّقاليدُ بَينَ العائِلاتِ الُمسلِمَةِ حَولَ العاداتِ الرَّمَضانيةِ

٤- وَزَوجَةُ مفتي مُقاطَعَةِ سراتوف تَقتَني حاجياتُها كالعادَةِ مِن هَذا المَحَلِّ التِّجاري

٥- أعدت خَديجَةُ أَكلَةً شيشانيةٍ مُكَوِّنَةً مِنَ الأَرزِ والحَليبِ والزَّبيبِ.

٦- الُمراسِلَة (وَفاءَ الصّاري) زارَت إحدَى العائِلاتِ الُمسلِمَةِ في مَدينَةِ سراتوف الرّوسِيّة.

٧- وَتَتَشَابهُ فِيها التَّقاليدُ بَينَ العائِلاتِ الُمسلِمَةِ حَولَ العَادَاتِ الرَّمَضانيةِ.

٦. أعِدِ الاستِماعَ وَخَمِّن مَعنَى الكَلِمَاتِ والتَّراكيب التَّالية بِحَسبِ سِياقَاتِهَا:

الطُّقـــوس-الأَعراق-تَقتَني حاجياتِها-تَفـــوحُ رائِحَتُها-الحِقبَة السوفييتيـــة-الأَجواءَ-الواعُون-تَلَت ذلك-الوَعظُ والإرشاد.

ثالثًا: بعد الاستماع:

١. بَعدَ الاستِماعِ لِهَذا التَّقريرِ عَن رَمَضان فِي المدينة الُمسلِمَةِ «سَراتُوف» الوَاقعِة في روسيا، لَخِّص مَا فَهِمتَهُ فِي فِقرةٍ مُوجَزة، ثُمَّ قارن بين مظاهر شهر رمضان هناك، وفي بلدك.

٢. مَطلوبٌ مِن مَجمُوعَات الطُّلَّاب فِي عَمَلِ تشاركي تَسجِيل فِيديو مُدَّتُه خَمس دَقَائِق يَتَحَدَّثُونَ فِيهِ عَن العَادَاتِ الرَّمَضَانِيَّة فِي مُجتَمَعِهِم.

المبحث الرابع: مهارة القراءة وتقويمها



١. التعريف، والتحول الدلالي من فك الشفرة إلى التفاعل التام مع النص للقراءة أهمية قصوى وفوائد عديدة في حياتنا، فهي واحدة من أهم سبل أداء الرسالة التوصيلية فيما بيننا بما يؤهلنا عن جدارة لمعرفة خصائص البشر والمجتمعات، والاطلاع على منجزاتنا المتنوعة والممتدة عبر التاريخ، فضلاً عن أهميتها في تنمية وعي الفرد وفكره، ناهيك عن دورها في اكتشاف ومقاربة الأشياء وإنتاج المعنى وخلق الذات الفاهمة المتفاعلة مع الآخرين والأشياء في شتى مناحي الحياة وميادينها الرَّحبة، ولها إسهام كذلك في تطوير وإذكاء مهارات التفكير والتخيل والإبداع، وغيرها الكثير من المهارات التي ما كان لها أن تُولد إلا بفضل القراءة.

وكسائر المفاهيم والمصطلحات العلمية نشأ مفهوم القراءة ضيِّقا ذا بُعد دلالي واحد لا يكاد يبرحه حتى بداية القرن العشرين[١] فكانت القراءة تعني إلى ذلك التاريخ الإدراك البصري للرموز المكتوبة وتعريفها والنطق بها» سواء أتحصل القارئ على المعنى أم لم يتحصّل عليه!! ثم بدأ يبرح مفهوم القراءة مكانه الضيق إلى بُعد دلالي أرحب وأوسع فصار» عملية فكرية عقلية ترقى إلى الفهم أي ترجمة الرموز إلى مدلولاتها من الأفكار»[٢]. ثم لحق المفهوم تطورٌ نوعي ملحوظ وهو» تفاعل القارئ مع النص المقروء تفاعلا يجعله يرضى أو يسخط أو يعجب أو يشتاق أو يُسرُّ أو يحزن، أو نحو ذلك مما يكون نتيجة نقد المقروء والتفاعل معه»[٣]. وأصبح مفهوم القراءة وكما يقول يوسف إسماعيلي يتطلب «تفاعل القارئ مع ما يقرأ تفاعلا يستلزم تدخل شخصيته بجميع جوانبها، وهكذا تعمل المقاربة القرائية على استخدام معايير تحدد مستوى متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها وجوانب الصعوبات التي تعترضه في أدائه القرائي واستيعابه واستنتاجه من المقروء».[٤]

---

١ – علوي على عبد الطاهر: تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية- دار المسيرة- عمان- الأردن- ط١ ٢٠١٠- ص ٢٢

٢ – سميح أبو مغلين مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية- دار البداية- ط١- عمان الأردن-٢٠١٠- ص٢٥

٣– عبد العليم إبراهيم- الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية المؤلف: الناشر: دار المعارف –مصر الطبعة الرابعة عشرة- ص ٥٧

٤– يوسف إسماعيلي: معايير تقويم(تقييم) مهارة القراءة للناطقين بغير العربية: دراسة ضمن كتاب معايير مهارات اللغة العربية–م. س. ص ١٧٦

إذن، نستطيع القول إن مصطلح القراءة وفق هذا المفهوم الجديد أصبح لصيقًا بمفهوم النقد والتأثر، وابتعد كثيرًا عن مصطلح القراءة الأوَّلي بوصفه مجرد استقبال وفك شفرة الرسالة المكتوبة بقراءة رموزها ومحاولة فهم ما يدور حول معانيها فحسب، وإن لم ينفه بالضرورة.

وفي تحديد واضح، وفصلٍ وصارم، ينصِب الناقة الميزان الدقيق لمعنى القراءة ويُوصِّفه بطريق مائزة حين يُخرِج التعاملَ مع السطر كلمة كلمة من نطاق دائرة القراءة، وأيضًا التوقف في كل سطر عدة مرات للبحث عن المعاني ليس عنده بقراءة، والفهم العام للمقروء ليس بقراءة، والقراءة عنده بوضوح تتطلب البدء بالتعرف الواضح إلى «الرموز المرئية والصوتية، ثم فهم ما تحمله الرموز من معان، ثم رؤية ناقدة تفحص هذه المعاني وتزنها، ثم قدرة على توظيف أثر القراءة في الحياة باعتبار أنها وسيلة من وسائل إثراء الفكر وتنمية المعلومات»[١] وكما هو واضح جلي بدا واضحًا حرص الناقة وراء تحديد معنى القراءة بدقة ليخلص إلى أن مفهوم القراءة الذي نريد أن نُعلمه للدارس غير الناطق بالعربية لا بد وأن يشتمل على أربع عمليات أساس هي» التعرف والنطق، والفهم والنقد، وحل المشكلات»[٢]، وهو بذلك يوضح مِن ثَمَّ نوعية القارئ المنشود، إنه عنده ذلك الذي «يميل إلى القراءة من أجل تحصيل المعلومات وحل المشكلات وللفهم والتذوق والنقد والتحليل والتجاوب مع المقروء الذي ينعكس بالضرورة على نموه الفكري والوظيفي»[٣].

ولعل هنا تحديدًا يحسنُ استدعاء مقولة ثورنديك الذائعة عن القراءة تلك التي يقول فيها « إن عملية القراءة تماثل جميع العمليات التي يقوم بها الإنسان في التعلم فهي تستلزم الفهم والربط والاستنتاج»[٤]. وفي الحقيقة فإن تعريف القراءة الذي قدمته الرابطة القومية لدراسة التربية في أمريكا «NSSE"2010» ونقله لنا طُعيمة لم يبعُد عن مفهوم

١- محمود كامل الناقة: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها-أسسه مداخله-طريقة تدريسه-جامعة أم القرى-معهد اللغة العربية-المملكة العربية السعودية-ط١-١٩٨٥-ص: ١٨٦

٢- المرجع السابق.

٣- نفسه.

٤- يوسف إسماعيلي: معايير تقويم(تقييم) مهارة القراءة للناطقين بغير العربية: دراسة ضمن كتاب معايير مهارات اللغة العربية-م. س: ص ١٥٧

الناقة السابق ولم يزد شيئًا، حيث ينص هذا التعريف على أن «القراءة ليست مهارة آلية بسيطة كما أنها ليست أداة مدرسية ضعيفة، إنها أساسا عملية ذهنية، تأملية، وينبغي أن تبنى كتنظيم مركب يتكون من أنماط ذات عمليات عليا إنها نشاط ينبغي أن يحتوي على كل أنماط التفكير والتقويم والحكم والتحليل والتعليل وحل المشكلات. إن القراءة إذن، نشاط يتكون من أربعة عناصر: استقبال بصري للرموز وهذا ما نسميه بالنقد، ودمج لهذه الأفكار مع أفكار القارئ، وتصور لتطبيقاتها في مستقبل حياته وهذا ما نسميه بالتفاعل»[1]. ويبدو التحديد الواضح لطبيعة عملية القراءة، ونوعية القارئ المنشود على هذا النحو مفيدًا في كيفية تحديد أهداف التعليم وآلياته وطرائق التعلم، وتوصيف الإجراءات والأساليب، وصولًا إلى اختيار أدوات التقويم وتقاناته وطرائقه. وأمَّا عن أشهر تقسيمات أنواع القراءة فجاء كالآتي: «القراءة السريعة التي تستهدف الفكرة الرئيسة والأفكار الثانوية في النص. والقراءة المسحية التي تستهدف معلومات محددة بعينها. والقراءة الموسعة التي تستهدف النصوص الطويلة للفهم العام والمتعة كذلك. والقراءة المكثفة التي تستهدف النصوص القصيرة لمعلومات مفصلة للحصول على فهم دقيق، ومن الباحثين مَن يجعلها في نوعين: القراءة التحليلية والقراءة والتخمينية.».[2]

٢. مكانية مهارة القراءة في تعليمية اللغة



شأن مهارة القراءة شأن الاستماع، فهي كما سلف التوصيفُ إحدى مهارتي الاستقبال التي تتضمن إجراء العمليات العقلية العليا كالملاحظة والتفكير والانتباه، والتمييز، والنقد، وغيرها؛ كي يقوم المتلقي بفك شفرة ورموز الرسالة الموجَّهة ومن ثم إعادة تركيبها ، مما يؤكد ما تم الوقوف عليه قبلًا من إنتاجية هذه المهارة الإيجابية لا

١- رشدي طعيمة: تعليم العربية لغير الناطقين بها-المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة-ايسيسكو-الرباط-د.ط-١٩٨٩

٢- أبو عمشة-المغني-مرجع سابق: ص ٧٠

سلبيتها، فهي وكما أصبح معلومًا بالضرورة تتطلب العديد من العمليات المبذولة-إن صح التعبير-»كالقدرة على تعرف الأنماط الصوتية من خلال الرموز المكتوبة، وإدراك العلاقات التامة التي تجمع هذه الأنماط والرموز وتكون منها وحدات لغوية تامة، ومعرفة دلالات الوحدات من حيث هي أسماء وحروف وأفعال وظروف زمان ومكان، وعلامات الرقيم، ثم متابعة المعنى واستخلاصه، وتوقع المعاني التالية من خلال المعايشة الكاملة للسياق. إنها ذاتها ما قصده طُعيمة بعمليتي «التعرف والفهم»[1]، حين عرض لمصطلح القراءة وطبيعته وكيفية حدوثه.

ولم يبالغ الكثيرون حين ذهبوا إلى أن مهارة القراءة «هي الأساس الذي تقوم عليه عملية تعليم العربية للناطقين بغيرها، ومنها يتم الانطلاق نحو المهارات الأخرى: المحادثة والكتابة والاستماع. فهي عملية معرفية معقدة تقوم على فك تشفير الرموز المكتوبة من أجل الحصول على الفهم. وكذلك فهي تتطلب ممارسة وجهودًا مستمرة. والقراءة جزء حيوي في حياتنا يُتيح لنا فهم العالم من حولنا والتواصل معه. والقارئ الجيد هو الذي يوظف البنية الصرفية والدلالية والتركيبية والسياق في التعرّف إلى المعنى وإدراكه»[2]. وهي أيضًا كما أشار اليوبي « الرابطة بين اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة حيث تشتغل هذه المهارة على « التعرف على الحروف وأشكالها وتجميعها، واكتساب رصيد معجمي يغتني ويتجدد بفعل تجدد واستمرار القراءة، فهي بذلك عملية استخدام حاسة البصر في نص مكتوب قصد فهم بعض محتوياته، ونشاط ذهني يعين على الفهم من أجل استخراج المعاني والدلالات العامة في النص المقروء «[3].

وتنشأ خطورة مهارة القراءة وأهمية مكانتها في تعليمية اللغة-في الوقت ذاته-من امتلاكها فرصة كبيرة للتعلم داخل الفصل أو خارجه، وكذا إمكانية الممارسة بسهولة في الاتصال اللغوي في شتى المواقف المختلفة، وذلك بخلاف مهارتي الاستماع والكلام اللتين قد يتوقف امتلاكهما بل وتدريسهما على وجود فرص وإمكانات لازمة قد يتعذر

١- رشدي طعيمة: تعليم العربية لغير الناطقين بها-المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة-ايسيسكو-الرباط-د.ط-١٩٨٩-ص١٧٤.

٢- المغني في تعليم العربية للناطقين بغيرها-أبو عمشة-أصوات للدراسات والنشر-٢٠١٨-م-ص ٧٠

٣- بنقاسم اليوبي- التكنولوجيا المعلوماتية وتعلم اللغات اللغة العربية نموذجا- ص ٢٨٢

توفرهما لسبب من الأسباب؛ فيتعطلان ولو قليلًا لدى الدارس على نحو من الأنحاء. ولعل لهذا وصفها الناقة بالمهارة «البديلة في الاتصال اللغوي، وارتأى تعليمها وتعلمها أمرًا ضروريًّا ومفيدًا، وبالتالي تصير مهارة القراءة -بحسبه- هدفًا من أهداف تعلم اللغة الأجنبية، وخلع عليها ميزة الدوام والاستمرار في التعلم، وهي أداته أيضًا في الاتصال بالإنتاج الفكري والأدبي والحضاري لأصحاب اللغة الهدف في الماضي أو الحاضر فضلا عن كونها أداة لقضاء وقت الفراغ والاستمتاع به»[١]. بل إن أحمد صنوبر ذهب إلى أبعد من ذلك حين عدّها لذات الأسباب السالفة المهارة الأساسية الاستقبالية الفعلية في تعلم اللغات الأجنبية عموما، قديما وحديثا»[٢]. على أننا لا ينبغي أن ننسى الفوارق الجوهرية بين المهارتين تلك التي نقلها لنا صنوبر أيضًا في بحثه القيّم وهي أن «الاختلاف الأساسي بينهما أن الكلمة المنطوقة تختفي إثر نطقها مباشرة بينما تبقى الكلمة المطبوعة أمام الطالب، فتكون العودة إليها والتفكير بها متيسرا سهلا متى شاء وأراد، فيمكنه حينها التكرار حتى يطمئن إلى درجة استيعابه لها كما أن مهارة القراءة أكثر المهارات الأربعة تشجيعا على التعلم الذاتي المستقل، فهي لا تحتاج إلى شريك مع القارئ، إذ يمكن للطالب أن يقوم بعملية القراءة بوصفها نشاطاً مستقلا بذاتها، ويمكنه أن يقرأ في الوقت والمدة والمكان الذي يراه مناسبا، داخل الصف وخارجه بخلاف المهارات التي تحتاج إلى شريك، وفوق ذلك فإن القراءة مهارة سهلة الاختيار للأستاذ وللطالب».[٣]

٣. الأهداف العامة لمهارة القراءة للناطقين بغير العربية



لأن غايتنا هنا الوقوف على تقويم مهارتي التلقي: الاستماع والقراءة فكان من اللازم من وجهة نظرنا التعرض للأهداف العامة لكليهما للعلاقة الوطيدة بين الأهداف وبين التقويم فهي ضرورية للحصول على

١- محمود كامل الناقة: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها-أسسه مداخله-طريقة تدريسه-جامعة أم القرى-معهد اللغة العربية-المملكة العربية السعودية-ط١-١٩٨٥-ص:١٨٥

٢- أحمد صنوبر: مهارة القراءة للناطقين بغير العربية النظرية والتطبيق- دراسة ضمن كتاب الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية م. س. ص ٢٤٣

٣- أحمد صنوبر: مهارة القراءة للناطقين بغير العربية النظرية والتطبيق. م. س ٢٤٦.

تقويم سليم، لا شك، وما دمنا بصدد الحديث عن تقويم مهارة القراءة فيجدر بنا الإلماح إلى الأهداف العامة للقراءة؛ ذلك للعلائقية الماكنة بين الأهداف والتقويم كما أشرنا سلفًا، وقد أجمعت الكثير من المصادر أو كادت أن الأهداف العامة للاستماع تتوفر في النقاط التالية:[١]

١- القدرة على فهم المقروء فهما دقيقا.

٢- أن يتمكن الدارس من ربط الرموز المكتوبة بالأصوات التي تعبر عنها في اللغة العربية.

٣- أن يتمكن الدارس من قراءة النص قراءة جهرية بنطق صحيح

٤- أن يتمكن من استنتاج المعنى العام مباشرة من الصفحة المطبوعة وإدراك تغيير المعنى بتغيير التراكيب.

٥- أن يتعرف إلى معاني المفردات من معاني السياق، والفرق بين مفردات الحديث ومفردات الكتابة.

٦- أن يفهم معاني الجمل في الفقرات وإدراك علاقات المعنى التي تربط بينها.

٧- أن يقرأ بفهم وانطلاق دون أن تعوق ذلك قواعد اللغة وصرفها.

٨- أن يفهم الأفكار الجزئية والتفاصيل وأن يدرك العلاقات المكونة للفكرة الرئيسية.

٩- أن يتعرف علامات الترقيم ووظيفة كل منها.

١٠- أن يقرأ قراءة واسعة ابتداء من قراءة الصحيفة إلى قراءة الأدب والتاريخ والعلوم والأحداث الجارية مع إدراك

١١- الأحداث الجارية وتحديد النتائج وتحليل المعاني.

١٢- أن يقرأ بطلاقة دون الاستعانة بالمعاجم أو قوائم مفردات مترجمة إلى اللغتين.

١- انظر الناقة محمود كامل ورشدي طعيمة- طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها- منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة- أسيسكو ٢٠٠٣- ص٧٩

٤. المهارات العامة لمهارة القراءة[1]



كذلك ارتأينا ضرورة عرض أهم المهارات العامة لمهارة القراءة الرئيسة ذاتها، ذلك أننا معنيون في المقام الأول بتقويم تلكم المهارات مجتمعة تحت مظلة تقويمية واحدة عُنوانها «تقويم مهارة القراءة» والوقوف على مدى تحققها لدى الدارس وإجادته لها، والوقوف على نصيبه/ ما حققه منها، ومن هذه المهارات العامة للقراءة:

١- مراعاة علامات الترقيم في النطق.

٢- نطق الحركات على أواخر الكلمات بطريقة صحيحة.

٣- استخدام التنغيم بطريقة صحيحة أثناء القراءة.

٤- نطق الحركات المتعلقة ببنية الكلمة حسب طبيعة السياق.

٥- الالتزام بإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.

٦- نطق التنوين والشدة أثناء القراءة.

٧- التمييز بين الحروف المتقاربة في الشكل.

٨- عدم إبدال بعض الحروف والكلمات أثناء القراءة.

٩- عدم حذف بعض الحروف والكلمات أثناء القراءة.

١٠- القراءة في وحدات فكرية كاملة.

---

١ - عبد الله على مصطفى: مهاراتا اللغة العربية-دار المسيرة-عمان الأردن-ط٣-٢٠١٠م-ص ١٠٠- وراجع لمزيد من الشرح والتحليل: http://educapsy.com/services/comprendre-lecture-341 وراجع لمزيد من التوضيح كلا من:

أ -رشدي طعيمة: تعليم العربية لغير الناطقين بها-المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة-ايسيسكو-الرباط-د.ط-١٩٨٩-ص ١٧٦ وما بعدها.

ب-محمود كامل الناقة: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها-أسسه مداخله-طريقة تدريسه-جامعة أم القرى-معهد اللغة العربية-المملكة العربية السعودية-ط١-١٩٨٥-ص١٨٧ وما بعدها.

١١- عدم إضافة بعض الحروف والكلمات أثناء القراءة.

١٢- السرعة في القراءة.

١٣- التمييز بين الحركات الطويلة والقصيرة في القراءة.

١٤- عدم تكرار بعض الحروف والكلمات أثناء القراءة.

١٥- التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية.

١٦- عدم نطق الحروف التي تكتب ولا تنطق في القراءة مثل اللام الشمسية.

١٧- التمييز بين ياء المد والألف المقصورة.

٥. فهم المقروء: معاييره وتقويمه-نماذج وتطبيقات

ثابت أن الغاية من القراءة ليست القراءة ذاتها بل هي فهم معنى المقروء ومعرفة فحواه ومضمونه والتفاعل معه إيجابيًّا بالضرورة؛ ولذا يتعامل المختصون والتربويون مع الفهم القرائي بوصفه أهم مهارة في القراءة، وهو الهدف الرئيس لها، ويمكننا إذا أردنا استبصار معنى ذلك المصطلح تبنّي مفهوم الفهم القرائي الآتي لشموليته وإحاطته بجزئيات عملية الفهم الرئيسة والدقيقة، ذلك الذي يقول بإن عملية الفهم القرائي «عملية عقلية معرفية تقوم على فهم معنى الكلمة والجملة والفقرة، وتمييز الكلمات وإدراك المتعلقات اللغوية والتمييز بين المعقول وغير المعقول، وإدراك العلاقة بين السبب والنتيجة، مع إدراك القيمة المتعلمة من النص، ووضع عنوان مناسب للقطعة، والتمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، ومعرفة الجملة المحورية في النص. كما أنه عملية عقلية ما وراء معرفية تقوم على مراقبة الطلاب لذاته ولاستراتيجياته التي يستخدمها أثناء القراءة وتقييمه لها[1]».



وكشأن مهارة الاستماع فكي نضمن الوصول لفهم قرائي قويم لا بد من الاهتمام بالسياق ومراعاته، فمثَلًا يذكر "Levin" أننا نفهم معنى الكلمة، ومعنى الجملة أو

1- http://educapsy.com/services/comprendre-lecture-341

معنى الفقرة كلها عندما نفهم ما يرمي إليه الكاتب وننجح في ربط رسالته بالسياق الواسع لنظام المعرفة لدينا[١]». وبحسب ما سبق فإن القراءة الفعالة» تتضمن فهم المعاني والأفكار الكامنة في النص لتحليل العلاقات الرابطة بين أجزائه، وتفاعل القارئ معها ايجابيا. ويتضح ذلك عند توظيف المستخلص في الحياة العملية[٢]. وقد يتعرض القارئُ لبعض الصعوبات أثناء هذه العملية، إذ يؤثر القلق القرائي على تركيز بعض الأفراد، فتتأثر قراءة الذين يعانون منه سلبياً أنظر للتّوتر العضلي المرافق له». [٣]

٦. معايير الفهم القرائي

ولفهم المقروء بعض المعايير الواجب توافرها إذا ما أردنا تحقيق هذه المهارة في حقل تعليمية اللغات الأجنبية بصفة عامة، وتعليم العربية بصفة خاصة، منها ما يلي:[٤]

١- القدرة على فك رموز الأشكال الرسومية للتعرف على الكلمات بكفاءة (صوتي، إملائي، تركيبي، ودلالي.

٢- القدرة على الوصول إلى معنى عدد كبير من الكلمات تلقائيا (المعرفة المفردات).

٣- القدرة على استخلاص المعنى من المعلومات النحوية على مستوى الجملة والعبارة (كفاءة نحوية --الإعراب).

٤- القدرة على الجمع بين معاني مستوى الجملة لبناء شبكة أكبر من علاقات المعنى (مستوى الخطاب).

٥- القدرة على استخدام مجموعة من استراتيجيات القراءة مع النصوص الأكثر تحديا (بما في ذلك تحديد الأهداف، والاستنتاج والرصد.

٦- القدرة على الاعتماد على المعرفة الخلفية الخاصة، حسب الاقتضاء.

---

١ – السابق ذاته

٢– حبيب الله- أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتّطبيق- ط١ - عمان: دار عمار ص ٤٧

٣- جاد- صعوبات التعلّم في اللغة العربية- (٢٠٠٣م) - صعوبات التعلّم في اللغة العربية- (ط١) - عمان: دار الفكر ص ٣٦ - م.س

4-https://rm.coe.int/16806a39b1

٧- القدرة على تقييم ودمج وتوليف المعلومات من النص لتشكيل نموذج لحالة.

٨- الفهم (ما يتعلمه القارئ من النص).

٩- القدرة على الحفاظ على هذه العمليات بطلاقة لفترة طويلة من الزمن

١٠- القدرة على الاستمرار في قراءة واستخدام المعلومات النصية بشكل مناسب تمشيا مع أهداف القارئ.

أما عن المهارات العامة أيضا تلك الواجب توافرها لدى القارئ/ الدارس للغة الهدف وتمهد له سبيل الفهم القرائي المنشود، فقد أشار طُعيمة إليها محددا بأنها عبارة عن[1]:

١- إعطاء الرمز معناه.

٢- فهم الوحدات الأكبر مثل العبارة والجملة والفقرة والقطعة كلها

٣- القراءة في وحدات فكرية.

٤- فهم الكلمات من السياق واختيار المعنى المناسب.

٥- فهم المعاني المقصودة للكلمة.

٦- اختيار الأفكار الرئيسة وفهمها.

٧- إدراك التنظيم الذي اتبعه الكاتب.

٨- استنتاج الأفكار الرئيسة.

٩- فهم اتجاه الكاتب.

١٠- الاحتفاظ بالأفكار الرئيسة في النص.

١١- تقويم المقروء ومعرفة الأساليب الأدبية وغرض الكاتب من النص.

١- رشدي طعيمة: تعليم العربية لغير الناطقين بها-المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة -م.س ص ١٧٦ وما بعدها.

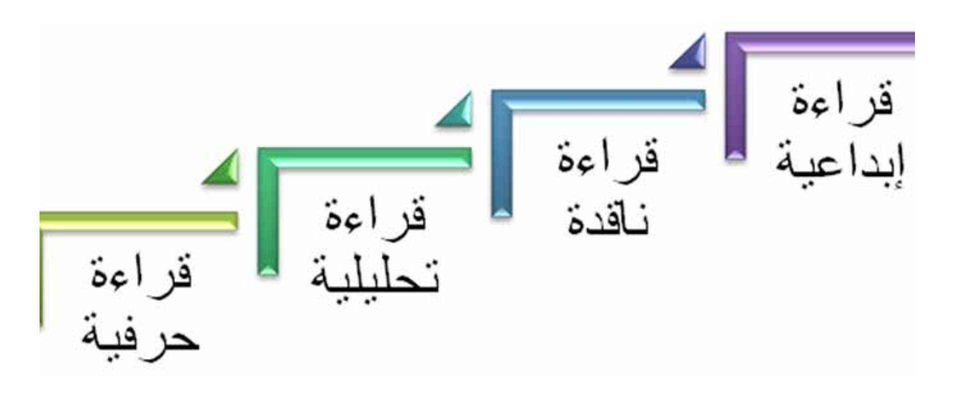
١٢- تطبيق الأفكار وتفسيرها في ضوء الخبرة السابقة.

أمَّا عن تقييم مهارة الفهم القرائي فكما قال يوسف إسماعيلي هي «آخر مكونات اختبار القرائية ونتائج تحصيلها، بهدف معرفة القدرات العقلية للمتعلم وكيف يكون معنى للنص المقروء، وذلك بتنشيط واستثمار باقي مكونات القرائية الأخرى والمعارف السابقة وربطها بالمعلومات المسموعة أو المقروءة. بما يؤشر على استخدامه لعدد كبير من استراتيجيات الفهم القرائي لتعميق فهمه للمادة القرائية ووعيه أيضا بعمليات التفكير العقلية التي يمر منها للوصول للفهم الحقيقي»[1].

ولأن الفهم القرائي ينضوي في ذاته على جملة من المهارات الفرعية التي تتآزر جميعًا لتكون مستوياته، كان لزامًا علينا التعرض لمثل هذه المهارات نظريًّا وتطبيقيًّا، لتكون الاستفادة أجدى وأنجع، ثم بعد ذلك نعرض لاختبار فهم المقروء بوصفه نموذجًا كاملًا لتقييم مهارة فهم المقروء على نحو معياري تطبيقي، كما سيأتي لاحقًا-بإذن الله تعالى.

٧. المهارات الفرعية لمهارة فهم المقروء وحقولها الدلالية-نماذج وتطبيقات

وقف المختصون ومنهم دوركين وغيرها على أربعة حقول مهارية فرعية لمهارة القراءة تكوِّن مجتمعة مفردات اختبار فهم المقروء وهي: الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، والفهم الناقد، والفهم التذوقي والإبداعي، وتتضمن كل منها جملة من المهارات الفرعية كذلك.



١- يوسف إسماعيلي: معايير تقويم(تقييم) مهارة القراءة للناطقين بغير العربية: -م. س: ص ١٧١

وبناء عليه يمكن للمعلم بناء على الهدف من اختبار فهم المقروء قياس أيٍّ من المهارات أو بعضها أو كلها تلك التي يريد تقويمها لدى طلابه والوقوف على درجة اكتسابهم وإجادتهم لها وهي كالتالي، وسنقوم نحن بدورنا بإيراد نموذج تطبيقي لأسئلة صالحة لقياس مثل هذه المستويات القرائية، مع التذكير بأنها واردة على سبيل التمثيل للمستويات المتقدمة. [١]

أوَّلًا: الفهم الحرفي، ويتضمن المهارات الآتية:

١- تحديد الفكرة المحورية للنص.

٢- تحديد الأعداد الواردة في النص.

٣- تحديد الأماكن الواردة في النص.

٤- التعريف إلى الشخصيات الواردة في النص.

٥- إدراك الترتيب الزماني والمكاني.

٦- التذكير بالحقائق المحددة الواردة في النص.

٧- تحديد معنى الكلمة ومرادفها ونقيضها.

٨- تحديد أكثر من معنى لكلمة واحدة.

٩- التذكير بمفرد الجموع (أو جمع المفرد) الواردة في النص.

١٠- تحديد الأفكار الجزئية والتفاصيل الداعمة في النص.

١- د. حاتم حسين البصيص-تنمية مهارات القراءة والكتابة-استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم-وزارة الثقافة - دمشق-٢٠١١م-ص ١٩٤ وما بعدها. ولمزيد من المعلومات يرجى مراجعة:
http://educapsy.com/services/comprendre-lecture-341

- **نموذج تطبيقي لأسئلة صالحة لقياس مهارة «الفهم الحرفي» بوصفها إحدى المهارات الفرعية في «فهم المقروء»**

	نماذج الأسئلة التقويمية
أ	حدد الفكرة المحورية التي يدور حولها هذا الدرس.
ب	هات مرادف/ معنى/ مضاد/ مفرد/ جمع...... إلخ، الكلمات والتراكيب التالية بحسب ورودها في السياق، وضعها في جمل من عندك.
ج	في أي بلد ولد الكاتب؟ / وأين عاش طفولته/ وفي أي البلاد عمل/ أين دارت أحداث القصة.... إلخ.
د	متى ولد البطل؟ / كم سنة استمرت الحرب بين البلدين/ كم الفارق بين عمر الولد وأخته...إلخ.
هـ	اذكر المعلومات التي ذكرها النص عن البطل؟ / ما عمله الرئيس/ كم عدد أفراد أسرته/ ما اسم زوجته/ وماذا تعمل......إلخ.
و	رتب الأحداث التالية بحسب ترتيبها من الأقدم إلى الأحدث.

ثانيًا: الفهم التفسيري الاستنتاجي: ويتطلب قراءة ما بين السطور واستنتاج ما يعنيه الكاتب، وهو أيضًا يسمى بالفهم الاستدلالي؛ حيث الربط بين المعاني واستنتاج العلاقات بين الأفكار لفهم النص. واستنتاج علاقات السبب والنتيجة، ودوافع الكاتب والمعاني الضمنية للنص، ويتضمن المهارات الآتية:

١- استنتاج معاني الكلمات الواردة في النص من قرينة السياق.

٢- استنتاج الغرض الرئيس من النص(الموضوع).

٣- استخلاص السمات المميزة للشخصيات الواردة في النص.

٤- استنتاج الفكرة الرئيسة لكلّ فقرة وردت في النص.

٥- استنتاج الأفكار والمعاني الضمنية الواردة في النص.

٦- استنتاج علاقات السبب بالنتيجة.

٧- استنباط الحلول الواردة في النص للقضايا المطروحة.

٨- استخلاص الدروس والعبر المستفادة من النص.

- **نموذج تطبيقي لأسئلة صالحة لقياس مهارة «الفهم الاستنتاجي» بوصفها إحدى المهارات الفرعية في «فهم المقروء»**

	نماذج الأسئلة التقويمية
أ	عُد إلى النص ثم استنتج معاني الكلمات الملونة(الآتية) بحسب سياقاتها المختلفة/ خمِّن معاني الكلمات والتراكيب التي تحتها خط (الملونة)
ب	ما الغرض الرئيس من موضع الحوار (من النص). برأيك هل هذا الغرض .... هو الغرض الرئيس من الدرس؟ أم هو غرض فرعي؟
ج	تميز الأب بسمات مميزة ظهرت من خلال تعامله مع أبنائه، استنتج هذه السمات؟ / برأيك ما أهم السمات التي اتسم بها الابن الأكبر؟ / تميزت زوجة الابن الأكبر بسمات أهَّلتها لحب حماتها، فما هي؟ .... إلخ.
د	استنتاج الفكرة الرئيسة لكلّ فقرة وردت في النص/ استنتج الأفكار والمعاني الضمنية الواردة في هذه الفقرة والتي تخصُّ......./ استنتج العلاقات بين بالنتيجة
هـ	بين كيف استطاع أحمد حل مشكلته مع الجيران/ كيف استطاع الأب التعامل مع مشكلة إدمان ابنه؟ / كيف استطاعت إدارة الحي حل مشكلة القمامة في الحي؟ ....إلخ. / في الفقرة الثالثة ستضح كيف نجحت سارة في تشخيص أسباب مشكلتها مع المعلمة، وضح ذلك بالتفصيل؟
و	بعد انتهائك من قراءة الدرس، اذكر أهم ثلاثة دروس خرجت بها منه. / ما أهم الدروس التي تعلمتها من هذا الدرس؟ / لو سألك والدك عن أهم درس تعلمته وخرجت به اليوم من يومك الدراسي، فماذا ستقول له؟ ......إلخ.

ثالثًا: الفهم الناقد: وهو إصدار الحكم على المادة المقروءة لغويا ووظيفيا، وتقويمها من حيث جودتها ودقتها ومدى تأثيرها في القارئ وفقا لمعايير مضبوطة ومناسبة، ويتضمن المهارات الآتية:

١- التمييز بين الحقيقة والمجاز

٢- التمييز بين الأفكار الأساسية والضمنية.

٣- التمييز بين الحقائق والآراء الواردة في النص.

٤- التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتّصل به.

٥- إبداء الرأي في قضية من القضايا الواردة في النص.

٦- الربط بين الأفكار الرئيسة والجزئية الواردة في النص.

٧- تكوين رأي حول الأفكار والقضايا المطروحة في النص.

- **نموذج تطبيقي لأسئلة صالحة لقياس مهارة «الفهم الناقد» بوصفها إحدى المهارات الفرعية في «فهم المقروء»**

	نماذج الأسئلة التقويمية
أ	غربت الشمس في تمام السادسة غربت شمس أستاذي للأبد. ما الفرق بين الأسلوبين/ أي التعبيرين حقيقي وأيهما مجاز؟
ب	هل الفكرة التي يدور حولها النص هي الحمية الغذائية أم الأمراض الناجمة عن البدانة وأضرارها؟ / هل البطل الرئيس الذي تدور حوله الأحداث أحمد أم صديقه؟ وكيف حدَّدت ذلك؟
ج	حدد الفكرة التي لم يأت ذكرها في الموضوع مما يلي/ كل ما يلي عالجه موضوع النص إلا ....
د	تخيل أنك صديق عليّ، ماذا كنت تقترح عليه من حلول ليحل مشكلته؟ / لو كنت مكان الأب كيف تتعامل مع حادث سرقة البنت ذهب أمها؟
هـ	كيف تستفيد مما قرأت لحل مشكلة ابن عاق مع والديه؟
و	ما رأيك فيما ذهبت إليه بعض الآراء الواردة في النص ورفضها التمييز بين الجنسين في الميراث؟ / برأيك هل التعامل مع البنوك الربوي لا مناص منه في عالم اليوم؟
ز	هل ما برر به السارق سرقته من أنه فقير ويحتاج للعلاج رأي صواب؟ أم عذر أقبح من ذنب؟ ولم؟ / في رأيك هل تتحمل الدولة مسئولية زيادة عدد السكان؟ أم الشعب؟ علام بنيت وجهة نظرك؟

رابعًا: الفهم التذوقي: ويعرف بأنه الفهم القائم على خبرة تأملية جمالية تبدو في إحساس القارئ من خلال ما ظهر في النص عن الكاتب، وهو سلوك لغوي يعبر به المتعلم عن إحساسه بالفكرة التي يرمي إليها النص وللخطة التي رسمها للتعبير عن هذه الفكرة، ويتضمن المهارات الآتية:

١- تمثيل النص المقروء.

٢- التنبؤ بنهاية الأحداث في موضوع ما.

٣- تحديد الحالة النفسية للكاتب من النص.

٤- تحديد بعض مواطن جمال التعبير في النص.

٥- يقترح نهاية جديدة لبعض أحداث النص.

٦- تنبؤ بالأحداث بناء على فرضيات معينة.

٧- إعادة ترتيب أحداث قصة بصورة مبتكرة.

٨- إعادة صياغة فقرة من فقرات النص بأسلوب الطالب.

٩- بيان نوع العاطفة والانفعالات التي يشتمل عليها النص.

١٠- اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في النص المقروء.

- **نموذج تطبيقي لأسئلة صالحة لقياس مهارة «الفهم التذوقي»» بوصفها إحدى المهارات الفرعية في «فهم المقروء»**

	نماذج الأسئلة التقويمية
أ	مع زميلتك قم بتمثيل هذا الحوار بين الابن العاق وأمه. / مع زملائك قسم الشخصيات الواردة في الحوار وقوموا بأدائها دراميًّا.
ب	ضع نهاية أخرى صالحة لحياة بطل القصة الواردة في النص. / تُرى لو كان البطل امتنع عن مجاراة صديق السوء، فماذا ستكون النتيجة؟
ج	في الفقرة الرابعة من النص وردت الكلمات التالية: .... هل تستطيع اكتشاف الحالة النفسية التي كانت مسيطرة على الأب وأظهرتها هذه التعبيرات؟ / بدا البطل متشائما طوال القصة .... ما الألفاظ والتعبيرات الدالة على ذلك؟ ......إلخ.
د	أعد ترتيب الأحداث الالية بطريقة مخالفة لما ورد في النص على أن تكون منطقية.
هـ	صغ بأسلوبك معنى البيتين الشعريين التاليين نثرا. / أعد صياغة هذه الفقرة بأسلوبك في ثلث حجمها مع الحفاظ على المعنى العام فيها. / ما الجمال البلاغي في قوله ..../ أيهما أجمل وأكثر بلاغة قوله .... أم قوله ....؟ ولم؟
و	سيطرت على الشاعر عاطفة الأسى والحزن، كيف تدلل على ذلك؟ / وردت بعض الأساليب الدالة على عاطفة الفخر، هات ثلاثة منها. / ما العاطفة المسيطرة على الأديب طوال أحداث الرواية(القصة)؟
ز	اقترح حلا جديدا لمشكلة التأخر الذي عانى منها الطالب محمود، بخلاف ما اقترحه المعلم عليه؟ / هات من عندك طريقة أخرى لعلاج مشكلة الضوضاء في المدينة، بخلاف ما قامت به رئاسة المدينة مما وورد في النص؟

في سبيل تكوين اختبار فهم المقروء

نستطيع تقديم تعريف لاختبار فهم المقروء بوصفه «طريقة لقياس مهارة القراءة لدى مجموعة من الطلاب عبر مجموعة من الأسئلة التي يطلب من الدارس أن يستجيب لها بهدف قياس مستواه في مهارة فهم المقروء وبيان مدى تقدمه في هذه المهارة ومقارنته بزملائه فيها، وذلك في إطار الجهد الرامي إلى تشخيص واقع الطالب الراهن في هذه المهارة تحديدًا من حيث درجة ضعفه وقوته في ضوء معايير محددة. واختبار القراءة يخضع كأي اختبار معياري لمعايير: الصدق، والثّبات، والموضوعية، والعملية، والتمييز، وتحديد الأهداف المقيسة، واختبار المحتوى المناسب، ترتيب مستويات التعلُّم، وتوزيع نسبة الصعوبة والسهولة، وتغطية الأسئلة للمقرر الدراسي، وسهولة التطبيق، والبناء النظري.-كما أشار مصطفى شعبان سابقًا.

ووفق الآليات والمعايير السابقة، نأمل أن ينجح سعينا الحثيث هنا في محاولة إتقان معرفة السبيل لوضع اختبار فهم المقروء بحيث يكون اختبارًا صادقًا وثابتًا، يقيس بدقة قدرة الطلاب الرئيسة في هذه المهارة، ويحدد كفاءتهم في المهارات الفرعية فيها. وفي سبيل استناننا بما سبق وما سيأتي من معايير نحاول هنا تقديم رؤية متكاملة: نظرية وتطبيقية؛ سعيًا في سبيل تكوين اختبارٍ لفهم المقروء للمستوى الأنموذج، وفق الخطوات التالية[١]:

أولا: تسجيل مواصفة اختبار فهم المقروء

من الواضح أن الكثير من معلمي اللغة لا يُولون أمر إعداد مواصفات اختبار فهم المقروء أهمية تذكر، وهذا أمر سلبي، لا شك يُفقدهم تمكّنهم من وصف ما يريدون قياسه في هذه المهارة. وإنما يستمد المعلمون مواصفات اختبار المقروء من مواصفات المنهج ذاته؛ إذ «يمدهم المنهج بتفاصيل نوعية الموضوع الذي يتناوله النص، ويحدد لهم طوله وصعوبته، بالإضافة لضرورة تحديد أي مهارة فرعية في هذا المجال يُراد

١- اعتمدنا في إثبات هذه الخطوات نموذجا ارتأيناه جيدا ومناسبًا بعد أن تصرفنا فيه بما يليق بالمقام، في كتاب أساسيات التقييم في التعليم اللغوي دوايت إلويد وآخرون-ت: خالد عبد العزيز-مكتبة الملك فهد الوطنية-السعودية-ط٢-٢٠١٤-الفصل الخامس. ولمزيد من التوضيح بالأمثلة التطبيقية ينظر كتاب المُيسر في إعداد الاختبارات م. س. الصفحات ١٥٥ وما بعدها.

اختبارها وقياسها، مثل: التصفح السريع، والإعداد الدقيق، وتعيين الأفكار الرئيسة في الفقرات، وتمييز الحقائق من الآراء، وتخمين معاني المفردات من خلال السياق، وكذلك نوعية الأسئلة التي ينبغي طرحها»[1].

ثانيًا: إبداع/ اختيار النص قيد الاختبار

إن إبداع نص لاختبار فهم المقروء ينبغي أن يتسم بالمُناسبة والملاءمة في الطول ودرجة الصعوبة والأنس بالموضوعات لفئة الدارسين؛ كذلك فاختياره من ضمن جملة مناسبة من النصوص في مقرر ما لا بد أن يراعي مستويات الطلاب وكفاءاتهم اللغوية وأن يتسم بسهولة التكيف والتهيئة للغرض الذي وُضع من أجله بحيث يصلح ويتناسب مع نوعية ما يراد قياسه من مهارات القرائية. ولا بد أن يعي المعلم أو واضع الاختبار أن طول النص يتوقف على نوعية الاختبار، ومستوى الدارسين، والزمن المحدد للاختبار، كما ينبغي مراعاة الدقة في اختيار النص من حيث محتواه، وإمكاناته التي يُتيحها لوضع عدد من الأسئلة، ويجب مراعاة أن تختبر الأسئلة الفهم الدقيق للنص الناجم عن القراءة الفاحصة العميقة للنص وليس مجرد القراءة السطحية التي لا تنتج إلا فهمًا سطحيا للنص ومحتواه، مع مراعاة أن يقيس السؤال ما قرأه الدارس في النص لا ما يعرفه من ثقافته أو يستنتجه من ذكائه[2].

ولعل ما سبق هو ما حدا بالكثيرين إلى الذهاب إلى أن اختيار نص اختبار فهم المقروء يكون أكثر تعقيدًا، لذا ينبغي أن يُخضعه المعلم لجملة من المعايير، ومنها على سبيل المثال: هل للطلاب سابق خبرة بهذا الموضوع أم هو جديد بالنسبة لهم؟ وإلى أي حدٍّ يُلمّون بجزئياته؟ وهل معرفتهم بالموضوع ومستواه كفيل بأن يُركنهم لمعلوماتهم السابقة عنه في تناولهم الأسئلة قيد الاختبار؟ وتجدر الإشارة هنا إلى استحسان بعض الآراء للإفادة من نسخة لامتحان سابق في اختصار الوقت والجهد وسهولة الإفادة من هيكله بالتعديل والحذف والإضافة، وكذا الإلمام بمستوى الطلاب على مراحل مختلفة ومقارنتها بعضها البعض.

---

١ – كتاب أساسيات التقييم في التعليم–م. س–ص ٩٨

٢ – الميسر في إعداد الاختبارات–م.س–ص ١٦٢

ثالثًا: تكييف/ تعديل النص المقروء

ونحن نعني بالتكييف أو التهيئة أو التعديل ما يمكن إجراؤه من تغيير أو تبديل أو إضافة أو حذف، أو تفكيك للتعقيد أو تسهيل للصعوبة، أو اختصار الجمل الطويلة فيه، أو استبدال المفردات والتراكيب الجدّ صعيبة، أو ما أشبه. ولمّا كان من الأمور البدهية صعوبة الوقوع على نص للمقروء يتلاءم تماما مع مواصفات الاختبار الذي يبغيه المعلم، من هنا يكون تكييف النص وتعديله بحيث يتناسب مع مواصفات الاختبار المُراد لفئة دون غيرها أمرًا حتميا وضروريًا على المعلم.

وخلاصة القول لا بد أن يراعي المعلم في نصه المختار مستوى انقرائية النص/ صعوبته من حيث سهولة قراءته طوله وعدد فقراته المُكوّنة له.

رابعًا: كتابة الأسئلة

مرحلة كتابة الأسئلة تعتمد في أساسها على ما سبق من مراحل وبخاصة مرحلة اختيار النص وتثبيت مواصفاته، ومن ثمّ تهيئته لإمكانية استقاء أنواع شتى من الأسئلة الموضوعية والذاتية منه؛ لتقيس بكفاءة ما وُضع الاختبار لقياسه، مع ضرورة الوضع في الحسبان حتمية التنويع بين أنواع الأسئلة المختلفة وكثرتها إلى الحد الذي يساعد على قياس قدرات الطالب المختلفة ومقارنته مع أقرانه، ومنها على سبيل المثال[1]:

أسئلة الاختيار من متعدد -أسئلة الجواب المحدد- أسئلة المزاوجة/ المواءمة (في المفردات والجمل) - أسئلة مزاوجة الأفكار الرئيسة مع فقراتها المستقاة منها--أسئلة حول المضمون -أسئلة تخمين معاني المفردات عبر السياق-أسئلة تلخيص الفقرة- الأسئلة القصيرة وتشمل (فهم الاصطلاحات وتفسيرها والاستنباط من الفقرة) -أسئلة الصواب والخطأ (بنوعيها الجمل المنفصلة أو النص الذي يتبعه جمل قائمة عليه ويُطلب من الدارس تحديد صحتها من خطئها).

خامسًا: تحديد درجة السؤال

من البداهة أيضًا أن درجات الأسئلة تختلف من سؤال لآخر حسب درجة صعوبته وطول إجابته وقصرها وعدد نقاط السؤال-إن وجدت، .... الخ، وعلى ذلك ينبغي

١- للاطلاع على الأمثلة بتفاصيلها نُحيل إلى كتاب الميسّر في إعداد الاختبارات ص ١٥٦ وما بعدها.

التفطن لتحديد الدرجة المناسبة لكل سؤال على حدة، ثم تحديد الدرجة المناسبة لكل جزئية في السؤال إن كان سؤالًا متعدد الجزئيات، بغية تحقيق السلامة والشفافية المطلوبتين.

سادسًا: التأكد من صدق الاختبار

تتحقق صدقية الاختبار إذا ما نجح في قياس ما أعد من أجل قياسه فعلا، فلا بد من الاطمئنان إلى أنه يقيس الوظيفة التي أُعد لقياسها، ولا يقيس شيئًا مختلفا، وصدق كل سؤال يتوقف على مدى قياس للناحية/ المهارة التي وضع لقياسها، مع الوضع في الحسبان أن الاختبار الصادق قد يصلح للقياس على مجموعة معينة من الدارسين وقد لا يكون صادقا لمجموعة أخرى؛ لاختلاف بعض العوامل كاختلاف الدارسين واختلاف معلمهم مثلا. وكي نتحقق من صدقية الاختبار يوصى بتجريبه على مجموعة أو مجموعات مماثلة؛ فيسهل الوصول إلى تحديد سهولة الاختبار أو صعوبته، ومن ثم يتم إجراء التعديل المناسب للوصول للغاية المرجوة.

سابعًا: التأكد من ثبات الاختبار

إذا أعطى الاختبار نفس النتائج حين يُعاد على نفس الأفراد في نفس الظروف، فهو اختبار يوصف بالثبات وهي إحدى الخصائص المعيارية التي ينبغي توفرها في الاختبار ويقاس هذا الثبات إحصائيا بحساب معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها التلاميذ في المرة الأولى وبين النتائج في المرة الثانية، فإذا ثبتت الدرجات في الاختبارين وتطابقت قيل أن درجة ثبات الاختبار كبيرة. وينبغي تجنب النقاط التي من شأنها أن تؤدي إلى عدم ثبات درجات الاختبار.[١] ويوصي المهتمون هنا بوضع إرشادات للاختبار على الطلاب والمراقبين الالتزام بها، على أن تشمل التالي[٢]:

١- كيفية توزيع أوراق الاختبار وجمعها.

---

١ - ذكر المختصون أن هناك العديد من النقاط التي جمعها ثورنديك تلك التي من شأنها إذا وُجدت أن تؤدي إلى عدم ثبات صحة الاختبار وينبغي لواضع الاختبار تفاديها والحذر منها ونحيل لمزيد من الاطلاع على هذه النقاط إلى المرجع التالي: https://www.manhal.net/art/s/20212

٢- أساسيات التقييم في التعليم-س: ص ١٠٧-

٢- تقديم التعليمات للطلاب في بداية الاختبار وفي نهايته.

٣- نوعية استفسارات الطلاب التي يُسمح للمراقبين بالإجابة عنها.

٤- مدة الاختبار ومكانه.

٥- كيفية التعامل مع الطالب الغشاش.

٦- ......إلخ

ثامنًا: التأكد من ثبات التقييم

يسهل الحصول على تقييم ثابت بإرشاد المصححين بدقة، وكذا باتباع الأمور التالية[1]:

١- تصحيح الاختبار مرتين.

٢- التصحيح دون معرفة اسم المُمتحن.

٣- مشاركة أكثر من معلم في وضع معايير التصحيح وآليات تطبيقها.

٤- استعمال ذات الرموز في أداء عملية التصحيح.

تاسعًا: تغيير مقياس الدرجات عند الضرورة

حري القول إن المرونة والرفق مقياسان متلازمان فضلا عن أنهما خُلقان جميلان، فالتعامل مع درجات الاختبار بوصفها مُعطًى مرنا قابلا للتعديل والتغيير بما يتوافق مع صالح المختبرين بنزاهة وشفافية أمر لا شك يحقق الموضوعية والعدالة، فمثلا، لا بأس أن يخفض المختبِر بعض درجات الأسئلة التي اكتشف مدى صعوبتها على معظم الطلاب، والعكس فليرفع درجة سؤال وجده في متناول الطلاب معظمهم إذا كان في ذلك مصلحة للجميع من نوع ما، كذلك فمن المرونة أيضًا أن تُراجع درجات النجاح في الاختبار وفقا لصعوبة الاختبار وسهولته.

١- السابق ذاته

عاشرًا: التغذية الراجعة

لا بد من توفير تغذية تشخيصية راجعة للطلاب بعد الاختبار وإطلاعهم على إجاباتهم بعد التصحيح (ورقة الإجابة) حتى يقفوا على أخطائهم جيدًا فيتفادوها مستقبلًا، ويقفوا فعليًّا على ما استطاعوا القيام به وما أخفقوا في إجادته، ويطمئنوا إلى عدالة التصحيح ونزاهته.

حادي عشر: إعادة تقييم الاختبار وإعادة انتاجه

من المفيد للمعلم وللطلاب معًا إعادة تقييم الاختبار للوقوف على صعوبته أو سهولته، أو درجة معياريته من كافة الجوانب، ولن يتأتّى ذلك إلا عبر تحليل الأسئلة وربطها بالدرجات وما تحصّل عليه الطلاب، إلى غير ذلك من إجراءات. أما إعادة إنتاج الاختبار فتعني إمكانية الاحتفاظ به فيما يُسمى بك الاختبارات -وقد أصبح ذلك متاحًا الآن بعد التقدم التكنولوجي والحوسبي الهائل-لقابل الأيام ولو كل سنتين أو ثلاثة في محاولات الإفادة من الوقت والجهد المبذولين فيه، وكذا التعرف إلى الفوارق والمتشابهات بين مستويات الطلاب على مر السنين- إن جاز ذلك وأفاد.

- **نموذج تطبيقي على اختبار فهم المقروء للمستوى c 1**

يجدر التنويه بنا هنا أيضًا إلى أننا آثرنا أن يكون الاختبار الأنموذج لأحد المستويات المتقدمة (c1) لأن جُلّ الأبحاث التي تناولت فهم المقروء أو نمذجت عليه ببعض النماذج غالبًا ما تُركز على المستويات المبتدئة والمتوسطة، وقد اجتهدنا أن يكون الاختبار مُعدًّا وفق معايير اختبار فهم المقروء التي قاربناها سابقًا.

اختبار فهم المقروء للمستوى C1

- اقرأ النصَّ التالي ثم أجب[١]:



(١)

«في عصرِ المعرِفةِ وثورةِ الاتِّصالِ وتِكنُولُوجيا المعلومات والانفِتاحِ بين الأُممِ والثّقافاتِ المُختلِفةِ تسعى الدّولُ المُتقدِّمة التي تملِكُ الثِّقل السّياسي والعِلمي والتِّقني والاقتِصادي والثّقافِي ومُقوِّماتِ الهيمنةِ لِلسّيطرةِ على الأُممِ الضّعيفةِ التي تقصُرُ وسائِلُها الثّقافيةُ والسّياسيةُ والاقتِصاديةُ عنِ التّصدّي لِهذِهِ الهجماتِ عبر السّيطرةِ على لُغاتِها في المقامِ الأوّلِ. وصدق ابنُ خلدون حين قال:» إنّ غلبة اللُّغةِ بِغلبةِ أهلِها، وإنّ منزِلتها بين اللُّغاتِ صورةٌ لِمنزِلةِ دولتِها بين الأُمم». ونظرًا لِلضّعفِ الواضِحِ لِلدّولِ العربيةِ والإسلاميةِ بِصِفةٍ عامّةٍ في هذا العصرِ، تواجِهُ اللُّغةُ العربيةُ المُكوِّنُ الأساسُ لِلهويّةِ العربيةِ والإسلاميةِ بوصفِها إحدى اللُّغاتِ الحيّة تحدّياتٍ كبيرةً تهدُفُ لِلقضاءِ عليها، أو على أقلِّ تقديرِ تحجيمِ وُجودِها وإضعافِ انتِشارِها، ومِن تِلك التّحدّياتِ المعاصرة.

(٢)

العولمةُ الثّقافيةُ تعني حُرّية انتِقالِ الأفكارِ والسُّلوكياتِ وانتِشارِها فيما بين الثّقافاتِ، وهي مِن أخطرِ أنواعِ العولمةِ ومظاهِرِها نتيجة دُخولِ أفكارٍ وسُلوكياتٍ غريبة على

١- سلسة شمس العربية -سلسلة تعليمية للناطقين بغير العربية-للمؤلف-ازبازما للطباعة والنشر-بشكيك-قيرغيزيا- الكتاب الرابع ص٣٢٠

المُجتمعاتِ مِمّا قد يُؤدّي إلى انحرافِ أفرادِها وانحطاطِ المُجتمعِ ودمارِهِ. وفي ظِلِّ العولمةِ وتذويبِ الهُويّاتِ في واحِدٍ، فإنّ ثقافة الأقوياءِ ولُغتهُم ومنطِقهُم هي التي تجتاحُ العالم وتُؤثِّرُ في ثقافاتِ الشُّعوبِ وذاتِيّتِها الثّقافيةِ وفي لُغاتِها فيحدُثُ الخللُ في الانتِماءِ لِلُغةِ الأُمِّ. ويُعدُّ صِراعُ العولمةِ مِن أكبرِ التّحدّياتِ التي تُواجِهُها اللُّغاتُ الحيّةُ في عالمِ اليوم؛ حيثُ يُشكِّلُ خطرًا مُحيطًا باللُّغاتِ والهُويّاتِ الوطنيةِ والمصالِحِ الاقتِصاديةِ والسِّياسِيَّة والثّقافية، عبر تحقيقِ المصالِحِ المادّيةِ، عن طريقِ العلاقاتِ والرّوابِطِ التي تربِطُ الأقوياءِ بالضُّعفاءِ.

(٣)

بدأت تتجلّى في السّنواتِ الأخيرةِ ملامِحُ هيمنةِ الإنجليزية على لُغاتِ العالمِ القديمِ والجديدِ بِشكلٍ مُقلِقٍ على المُستوياتِ الحُكوميةِ والاجتِماعيةِ والفرديةِ. وتزدادُ هذِهِ الخُطورةُ عِندما نلمسُ عُزوف الكثيرين مِن الطّلبةِ عن لُغتِهِم القوميةِ، وبِخاصّة في بعضِ الدّولِ العربيةِ، بِحُجّة أنّها لم تواكِب لُغة العصرِ وهي أزمةٌ وعُقدةُ نقصٍ تغلِبُ على الإنسانِ في زمنِ الضّعفِ والتّبعِيّةِ!!

(٤)

ومِن الشّائعِ أنّ المُحتوى العربيّ على الإنترنت ضئيلٌ جِدًّا، إذ لا تتجاوزُ مواقِعُ الويبِ العربية ٪ ١ مِن المواقِعِ العالميةِ. في حين أنّ ٨٠ ٪ مِن صفحاتِ (المواقع) المُتوافِرةِ على شبكةِ الويبِ مكتوبة باللُّغةِ الإنكليزية !! وهو ما يعكِسُ ضرورة تزويدِ المُحتوى العربي الرّقمي على الإنترنت مِثلُ المواقِعِ التّعليميةِ والإعلاميةِ والثّقافيةِ والمكتباتِ الإلِكتُرونيةِ بالعربيةِ، وتزويدِ العالمِ إلكترونيا بالمُحتوى الرّقمي العربي مِن التّأليفِ وبالتّصانيفِ العِلميةِ في كافّةِ المجالاتِ عبر تِلك الشّبكةِ السّاحِرة.

(٥)

إن الفِكر العربيّ المُعاصِر يُعاني مِن ظاهِرةِ « ازدِواجية اللُّغةِ » أي وُجودُ لُغتينِ: لُغةٍ فصيحةٍ: وهي لُغةُ التّعليمِ والخُطبِ والمُحاضراتِ والكُتُبِ والصُّحُفِ والمجلّاتِ، ولُغةٍ عاميةٍ: وهي لُغةُ التّخاطُبِ التي يتعاملُ بِها النّاسُ في حياتِهِم اليوميةِ. وظهرت في العصرِ الحديثِ كثيرٌ مِن الدّعواتِ تدعو إلى العامِّيةِ لِتُصبح لُغة تثقيفِ النّاسِ وتعليمِهِم بِدعوى

ضعفِ العربيّة، وعدمِ قُدرتِها على ذلِك، وهي دعوةٌ هدّامةٌ خطيرةٌ تهدُفُ في باطِنِها لهِجرِ لُغةِ القُرآنِ، وتمزيقِ الوحدةِ اللُّغويةِ والوِجدانيةِ بين أفرادِ الأُمّةِ العربيةِ والإسلاميةِ، والانقِطاعِ عن تراث الحضارةِ العربيةِ والإسلاميّة، والقطيعة بين أبناءِ الإسلامِ في كُلِّ مكانٍ».

-أسئلة الاختبار-

١. هاتِ مُرادِف الكلِماتِ التي بين القوسين فيما يلي:

١-نعيشُ عصر المعرِفة (زخمِ) الإبداعِ التِّقني والتّكنولوجيا المعلوماتيةِ.

٢- (يتبوّأ) الأقوياءُ (الصّدارة) بِعِلمِهِم ومدى اندِماجِهِم في مُجتمعِ المعرِفةِ.

٣-الهدفُ مِن مُحاربةِ العربيةِ هو (الانقِطاعُ) عن تراثِ الحضارةِ الإسلامية.

٤-ثقافةُ الأقوياءِ ولُغتُهُم هي الأقوى في ظِلِّ العولمةِ و(تذويبِ) الهُويّاتِ في واحِدٍ.

٥-بدأت (تتجلّى) في السّنواتِ الأخيرةِ ملامِحُ (هيمنةِ) الإنجليزية على لُغاتِ العالمِ.

٦-في العالمِ المُعاصِرِ منطِقُ القُوّةِ هو الذي (يجتاحُ) العالم ويُؤثِّرُ في الثّقافاتِ.

٢. هاتِ مُضادّ الكلِماتِ التي تحتها خط، وضعه في جملةٍ من إنشائك.

١-حاول من يُحارِبون العربية السّيطرة عليها لِصالِحِ اللُّغاتِ الأُخرى.

٢-يجِبُ تزويدُ العالمِ إليكترونيا بالمُحتوى الرّقمي العربي مِن التّأليفِ.

٣-الأُمّةُ التي لا تُنتِجُ العِلم يُنتِجُ ويُصدّرُ لها بانتِقائية! فتضعُفُ لُغتُها وتنعزِلُ.

٤-نعِيشُ عصر المعرِفةِ وثورةِ الاتِّصالِ والانفِتاحِ بين الأُممِ والثّقافاتِ المُختلِفة.

٥-نُعاني مِن قِلّةِ التّصانيفِ العِلميةِ في كافّةِ المجالاتِ عبر الشّبكةِ السّاحِرةِ.

٦-على الإعلامِ مُعالجةُ شُيوعِ الخطأِ، وتفشّي اللّحنِ على ألسِنةِ النّاطِقين بها.

٧-يهدُفُ الاستِعمارُ والغزوُ الثّقافيُّ إلى القطيعةِ بين أبناءِ الإسلامِ في كُلِّ مكانٍ.

٣. ضَع أمَامَ كُلِّ فِكرَةٍ فرعِيّة رقَمَ الفِقرَة التي تصلحُ لَهَا عنونا فيما يلي:

١-صراع العَولمـة.

٢-غلبة اللغة بغلبة أهلها

٣-الصِّراعُ مع الإنكليزية.

٤-ثُنائيةُ العامِّيةِ والفُصحى.

٥-الإفادةُ مِن التِّكنُولُوجيا الحديثة.

٤. اشرح المَقصود بالمُصطلحاتِ التالية في ضوء فهمك للنَّص:

العولمةِ الثّقافية- ازدواجيةُ اللغة -ثقافةُ الأقوياء- المُحتوى العربيّ على الشّابكة -اللُّغة القومية.

٥. اختر الإجَابة الصَّحيحَة مِمّا بينَ القَوسَين:

١-إنّ غلبة اللُّغةِ بِغلبةِ أهلِها، وإنّ منزِلتها بين اللُّغاتِ صورةٌ لِمنزِلةِ، القائل هو (ابن حَمدون-ابن خُلدون-ابن خُمَارويه-ابنُ زيدون).

٢-تعني حُرّية انتِقالِ الأفكارِ والسُّلوكياتِ وانتِشارِها فيما بين الثّقافاتِ، هذا هو معني العولمة (الثّقافية-الاقتِصادية-السِّياسية- عَسكَرية).

٣-بدأت تتجلّى في السّنواتِ الأخيرةِ ملامِحُ هيمنةِ (الإنجليزية -الصّينية- الرُّوسيّة-العَرَبيّة) على لُغاتِ العالمِ القديمِ والجديدِ.

٤-مِن الشّائِعِ أنّ المُحتوى العربيّ على الإنترنت (ضئيل-ضئيل جدًّا-كبير جدًّا-مُتوسّط).

٥-إن الفِكر العربيّ المُعاصِر يُعاني مِن ظاهِرةِ «ازدِواجية اللُّغةِ» أي وُجودُ لُغتينِ: لُغةٍ فصيحةٍ وأخرى (لَهجيّة-عَامِّية-وُسطى-مُترجمة).

٦. أجِب عنِ الأسئِلةِ التّاليةِ:

١-كيف تُحاوِلُ الأُممُ المُتقدِّمةُ السّيطرة على الأُممِ الضّعيفةِ؟

٢-متى تكونُ اللُّغةُ في موقِعِ الضّعيفِ، ومتى تكُونُ في موقِعِ القويّ؟

٣-حدد فيما قرات أسبابَ صِراعِ اللُّغةِ الإنجليزية مع العربيةِ مِن وجهةِ نظرِك؟

٤-بحسب ما قرأتَ لِمَ يعزف كثيرٌ مِن طُلابِ العربِ عن دِراسةِ العربيةِ؟

٥-كم يبلُغُ المُحتوى الإنكليزي والعربي على الشّابِكةِ؟ وعلام يدُلُّ ذلك؟

٦-قال ابنُ خلدون:«إنّ غلبة اللُّغةِ بِغلبةِ أهلِها، وإنّ منزلتها بين اللُّغاتِ صورةٌ لِمنزِلةِ دولتِها بين الأُممِ». اشرح هذِهِ العِبارةِ، ودلِّل على صِحّتِها مِن واقِعِ لُغتِك أنت وصِراعاتِها مع اللُّغاتِ الأُخرى.

٧-الفِكرُ العربي المُعاصِرُ يُعاني مِن ظاهِرةِ « ازدِواجيةِ اللُّغةِ». ماذا يقصِدُ الكاتِبُ بازدِواجيةِ اللُّغةِ؟

٨-اشرح مُفصّلًا كيفَ حاول الاستِعمارُ السّيطرة على العربيةِ في البِلادِ التي تنطقُ بِها؟

٩-اقتَرِح مِن وجهةِ نظرِك كَيفَ الإفادةُ مِن التّكنولوجيا الحديثةِ في صِراعِ العربيةِ مع غيرِها مِن اللُّغاتِ؟

٧. ضع علامة صحٍّ أمام الجملة الصحيحة وعلامة خطأٍ أم الخطأ:

١- الدّولُ المُتقدِّمةُ تملِكُ مُقوِّماتِ القُوّةِ والهيمنةِ على الأُممِ الضّعيفةِ

٢- غلبةُ اللُّغةِ بِغلبةِ غيرِها، ومنزِلتُها بين اللُّغاتِ صورةٌ لِمنزِلة دولتِها بين الأُممِ.

٣- العولمةُ الاقتِصاديةُ تعني حُرّية انتِقالِ الأفكارِ والسُّلوكاتِ بين الثّقافاتِ.

٤- صِراعُ العولمةِ لا يُشكِّلُ خطرًا مُحيطًا باللُّغاتِ والهويّاتِ الوطنيةِ والمصالِحِ.

٥- لا يُؤثِّرُ كثيرًا الاتِّصالُ اللُّغويّ وثورةُ تِقنيةِ المعلوماتِ الرّاهِنةِ على اللُّغاتِ.

٦- المُحتوى العربي لا يتجاوزُ في مواقِعِ الويبِ العالميةِ ٪ ٣.

٧- ٨٠ ٪ مِن صفحاتِ المواقِعِ المُتوافِرةِ على الشّابِكةِ مكتوبة باللُّغةِ اللّاتينيةِ.

٨- الدّعواتُ إلى العامِّيةِ لِتُصبح لُغة تثقيفِ النّاسِ هي دعوةٌ بنّاءةٌ سدِيدة.

٩- نحنُ العرب والمُسلِمين نعيشُ أزهى فتراتِنا التّاريخيةِ في هذا العصرِ.

١٠- برزت هجماتُ الاستِعمارِ في مُحاولةِ إلغاءِ اللّسانِ العربي واستِبدالِهِ باللِّسانِ الإنجليزي في المغرِبِ العربي.

٨. حدِّد الأفكار الفرعِيّة التي لم يُعالجها الموضُوع، فيما يلي:

١-تعريبُ التّعلِيم.

٢-صراع العولمـة.

٣-غلبة اللغة بغلبة أهلها

٤-مشكلة الفصحى والعامية.

٥-الصِّراعُ مع الإنكليزية.

٦-ثُنائيةُ العامِّيةِ والفُصحى.

٧-مُشكِلةُ الفصحى والعامِّية.

٨-الإفادةُ مِن التّكنُولُوجيا الحديثة.

٩-المُحتوى الرّقمي العربي على الشّابِكةِ.

٩. هاتِ أسئلةً للإجاباتِ التّالية:

١-ثقافةُ الأقوياءِ ولُغتُهم ومنطِقُهُم هي التي تجتاحُ العالم وتُؤثِّرُ في ثقافاتِ الشُّعوبِ وذاتِيّتِها الثّقافيةِ.

٢- على الغيورين على العربيةِ ضرورةُ ترويضِ أجهِزةِ الاتِّصالِ وتطويعِها لِتُصبح العربيةُ في مُستوى اللُّغاتِ الكُبرى في استِعمالِها.

٣-يعكِسُ ضرورة تزويدِ المُحتوى العربي الرّقمي على الإنترنت مِثلُ المواقِعِ التّعليميةِ والإعلاميةِ والثّقافيةِ والمكتباتِ الإلِكتُرونيةِ بالعربيةِ.

٤-ازدِواجيةُ اللُّغةِ « أي وُجودُ لُغتينِ: لُغةٍ فصيحةٍ، وهي لُغةُ التّعليمِ، والخُطب والمُحاضراتِ، ولُغةٍ عاميةٍ؛ وهي لُغةُ التّخاطُبِ بين النّاس.

٥-لأنّنا نحنُ العرب والمُسلِمين نعيشُ أضعف فتراتِنا التّاريخيةِ فإنّنا نحتاجُ إلى ترجمةِ عُلومِ الأُممِ المُتقدِّمةِ في هذِهِ الفترةِ.

١٠. حدِّد أَ أنتَ مَعَ أم ضِدَّ العِبارات التالية، مُبَيِّنًا السّبب:

١-لا عَلاقة للّغة بحالة أهلها مِ، القُوة أو الضَّعف والمَكانة.

٢-المُحتوى الرّقمي على الشّابِكةِ لا يَدلُّ على المكانة العالمية فهو مرتبط بالغنى والإمكانات.

٣-الأُمّةُ التي لا تُنتِجُ العِلم يُنتجُ ويُصدّرُ لها بانتِقائية.

٤-الدّول المُتقدِّمة تمِلكُ مُقوِّماتِ القُوّةِ والهيمنةِ على الأُممِ الضّعيفةِ، وأستَطيع أن أمثِّل لذلك.

٥-بالفِعلِ صِراعُ العولمةِ يُشكِّلُ خطرا مُحيطًا باللُّغاتِ والهويّاتِ الوطنيةِ، وعندي الدَّليل.

١١. قارن بين اللُّغةِ العربيةِ ولُغتِك الأمِّ مِن حيثُ:

م	وجه المقارنة	اللغة العربية	لُغتي الأم
١	عددُ الحروف		
٢	طريقةُ الكتابة		
٣	عددُ المتكلمين		
٤	ما تنفردُ به.		
٥	التحدياتُ التي تواجهها		
٦	الصراعات مع اللغات الأخرى.		

١٢. اشرح في فقرة بأسوبك رِحلتك مع العربيّةِ، والصُّعوبات التي تغلّبت عليها إلى الآن.

١٣. لخِّص التحدّي الأوَّل في النَّص الذي تُواجِهُه العربيةُ فِي ثُلُثِ حجمِهِ.

١٤. ضع عُنوانًا مُناسبًا للنَّص.

المبحث الخامس:معايير مهارتي الاستماع والقراءة في كل من CEFR، و ACTFL–نماذج وتطبيقات

١. وصف الكفايات المهارية في مهارتي القراءة والاستماع في الإطار الأوروبي العام للغات

يهدف الإطار الأوروبي العام لتعليم اللغات CEFR لتوفير وسيلة للتعلم والتدريس والتقييم وإقامة نظم التحقق وتصنيف كفاءة الفرد اللغوية. وهو يقسم مستويات المتعلمين إلى ثلاثة أقسام رئيسة، يمكن تقسيمها إلى ستة مستويات بحسب الآتي: المبتدئ (الأول والثاني)، والمستوى المتوسط (الثالث والرابع) والمستوى المتقدم (الخامس والسادس)، وكما أشار أبو عمشة فإن أهم ما ينماز به الإطار في هذه التقسيمة من المستويات هي تلك التوصيفات المعيارية الدقيقة التي وضعت لكل مستوى على حدة[1]، ونضيف كذلك فإن أهم ما يميزه هو اعتناؤه بالتقويم وانفراده بمعالجة قضاياه منذ إنشائه.

وقد قدم الإطار وصفًا معياريًا لكل مستوى رئيس وفرعي وفق جملة من المقدرات الواصفة، وتشكل هذه المستويات مجتمعة تسلسلاً تتابعيًّا يشتمل فيه كل مستوى رئيس على مستويين فرعيين كما سلف القول. مما يجعل توصيفات الاستماع والقراءة –المهارتين اللتين قيد البحث–موازية لتوصيفات مستويات المهارات الأخرى وهو الحال لباقي المهارات. وباستقراء واصفات CEFR فإننا نجده ينظر إلى مهارتي الاستماع والقراءة بوصفهما استراتيجيتي التلقي تلك التي يستقبلها مستخدمو اللغة بوصفهم مستمعين/ متلقين وهو ما يعد مدخلًا لغويا من مرسل / متحدث واحد أو أكثر، يأتي هذا المدخل عبر العديد من أنشطة السمع الموجهة والمقننة بحسب مستوى المتلقي وترقِّيه في سلم المستويات المختلفة، ومن ذلك على سبيل المثال الاستماع إلى (وفهم) البيانات والإرشادات العلنية كالمعلومات والتعليميات والتحذيرات.... إلخ، والفهم كمشاهد / مستمع لما يراه أو يسمعه كفرد من الجمهور في ميادين (المسرح والتجمعات العلنية، والمحاضرات العامة، والعروض والترفيه، وأيضًا الاستماع إلى الأحاديث.

١– المغني–أبو عمشة مرجع سابق ص ١٠

ويُولي الإطار الأوروبي للهدف من الاستماع وممارسة هذه الأنشطة الاستماعية اهتمامًا كبيرا، ويرد الهدف في هذه الأنشطة إلى أحد الغايات التالية: إما أن يكون للفهم العام أي معرفة ما المقصود عمومًا، أو مرده للفهم الانتقائي أي للحصول على معلومات محددة بعينها، أو للفهم التفصيلي أي فهم ما يقال في جميع جزئياته، أو مرده على الاستنباط واستخلاص النتائج. ولم تقف ذروة الاهتمام عند هذا الحد وإنما وفَّرCEFR لذلك جملة من جداول المعايير ومنها: جدول لفهم المسموع عامة، وجدول لفهم الحوارات بين متحدثي اللغة الأم، وجدول لفهم التسجيلات الصوتية. للفهم كمشاهد أو مستمع من بين الجمهور، وآخر لفهم الإعلانات والبيانات العلنية والإرشادات والتعليمات، وأخيرًا جدول لفهم البرامج الإذاعية. ونحيل للرجوع إلى الإطار ذاته للاطلاع على هذه الجداول مجتمعة[1]. أما في حالة تلقي الأنشطة البصرية وفق مهارة القراءة فإن مستخدمي اللغة بوصفهم قارئين للنصوص المكتوبة سواء المؤلفة من قبل مبدع واحد أو أكثر فإنها تعد كذلك مدخًلا لغويا يأتي هذا المدخل عبر العديد من أنشطة الكتابة الموجهة والمقننة بحسب مستوى المتلقي وترقِّيه في سلم المستويات المختلفة، ومن تلكم الأنشطة القرائية التي ذكرها الإطار، ما يلي:

القراءة بغرض التوجه العام، والقراءة بهدف الحصول على المعلومات كاستخدام المراجع والقواميس مثلا، والقراءة واتباع التعليمات والإرشادات، والقراءة الترفيهية، وأما عن الهدف الرئيس من تلكم القراءات فحدده الإطار بأنه إما ان يكون للفهم الشامل، أو الفهم الانتقائي، أو فهم تفصيلي أو فهم لاستخلاص واستنتاج نتائج محددة، على غرار الهدف من الاستماع كما رأينا قبل قليل. وكما أشرنا فإنه لاحتفاء CEFR بعمليات التقويم فلم يفته أن يضع لذلك جملة من الجداول الحاملة لمعايير هذه الأنشطة بما يسهل توظيفها في عمليات القياس والتقويم، ومنها فهم النص المقروء عامة، وقراءة المكاتبات والمراسلات وفهمها، والقراءة بغرض الاطلاع، والقراءة بغرض فهم المعلومات والحجج واهم التعليمات المكتوة، ويقمن بنا هنا الإحالة للرجوع إلى الإطار ذاته للاطلاع على هذه الجداول مجتمعة[2].

١- الإطار الأوروبي المشترك. م س-ص ٧٩ وما بعدها.

٢- السابق ذاته ص :٨٣ وما بعدها.

أما عندما يكون التلقي سمعيا بصريا فإن CEFR يشير إلى أن الدارسين يستقبلون في هذه الحالة مدخلا سمعيا وبصريًا بالتزامن في آن، ومن الأمثلة الموضحة لذلك اشتراك المستمعين في القراءة العلنية لنص مقروء، أو مشاهدة برنامج تليفزيوني أو تسجيل فيدو أو فيلم مزود بترجمة مكتوبة على الشاشة، أو استخدام تقنيات جديدة كالوسائط المتعددة ومشغل الأقراص المضغوطة، وكعادته فإن CEFR قد وفَّر جدوًلا لمعايير مثل هذه الأنشطة السمع-بصرية بما يقنن ويسهل عملية التقويم ذاتها إذا ما أُريد ذلك، وبدورنا نحيل إليه في موضعه لمزيد من الاطلاع والإفادة[١].

وأخيرا تعرضCEFR إلى واحدة من أهم استراتيجيات الاستقبال وهي التعرف إلى السياق حيث يتم استخلاص الإرشادات والدلالات من السياق العام سواء اللغوي أو غير اللغوي، وذلك بهدف ملء الفراغات البصرية أو المضمونية عن طريق الاستنتاجات التي تُلجئ المتلقي إليها القيود اللغوية أو صعوبات التلقي أو نقص المعرفة والتكوين الثقافي، أو حتى تلك الناجمة عن طريق خطأ فرضية امتلاك المتلقي خلفية معينة عن الموضوع قيد التناول وهي في الأساس غير متوفرة، وكذلك يمكن أن تنشأ عن سوء الصياغة وعدم وضوحها ، ففي إحدى هذه الحالات أو بعضها يلجأ المتلقي إلى محاولات التعرف إلى السياق لملء الفراغات التي قد تحدث له حين التلقي بما يسمح في النهاية بالمشاركة الفاعلة في أداء الرسالة أو استقبالها حسب موقعيته منها . ولا شك أن هذا سيتوقف على كل من «شخصية المتكلم والسامع، وتكوينهما الثقافي وشخصيات من يشهد الكلام غير المتكلم والسامع. والعوامل والظواهر الاجتماعية ذات العلاقة باللغة؛ كحالة الجو -إن كان لها دخل- والوضع السياسي ومكان الكلام... الخ. وكذلك أثر النص الكلامي في المشتركين: كالإقناع والألم...الخ[٢]. وكالعادة فإنCEFR قد وفَر أيضًا جدولا معياريًّا لمثل أنشطة هذه الاستراتيجية يمكن تطبيقها والتقويم بموجبها حين الحاجة لذلك[٣].

١- ذاته ص:٨٥

٢- سياق الحال بين لسانيات الجملة والتراث النحوي العربي حيدر غضبان ودوهان محمد-مجلة بابل-العلوم الإنسانية-المجلد ٣٢ ع ٤-٢٠١٥م

٣- الإطار الأوروبي المشترك م.س: ٨٦

وبعد هذا العرض البرقي لمهارتي الاستقبال: الاستماع والقراءة وفق CEFR لعله من المفيد هنا أن نعرض لوصف الكفايات المهارية لمهارتي الاستماع فيه، وذلك وفق سلّم المستويات الفرعية الاستقبالية[1]

المستوى	وصف المهارة	
	الاستماع	القراءة
A2	أستطيع أن أفهم كلمات شائعة وعبارات دارجة متعلقة بي أو بعائلتي أو بالمحيط الملموس والمباشر إذا تكلم الناس ببطء وبوضوح.	أستطيع أن أقرأ الأسماء الشائعة والكلمات والجمل السهلة جداً والمتداولة في الإعلانات والدعايات وملصقات الحائط والنشرات التجارية.
A2	أستطيع أن أفهم عبارات ومفردات شائعة تتعلق بأموري الخاصة (شؤوني الخاصة وعائلتي ومشترياتي والمحيط القريب والعمل كأمثلة). وأستطيع استيعاب فكرة الإعلانات والرسائل السهلة والواضحة.	أستطيع قراءة نصوص قصيرة وسهلة جداً ويمكنني إيجاد معلومة خاصة متوقعة في وثائق شائعة إعلانية وتجارية وفي قوائم الطعام والمواقيت وأستطيع أن أفهم رسائل شخصية قصيرة وسهلة.
B1	أستطيع أن أفهم الأفكار الأساسية عند استخدام لغة واضحة، حول موضوعات شائعة تتعلق بالعمل والمدرسة والتسلية، إلخ. كما أستطيع أن أفهم الأفكار الكبيرة في العديد من برامج الإذاعة والتلفزيون حول أحداث الساعة أو في مجالات اهتماماتي الشخصية والمهنية في حال كان الكلام بطيئا وواضحاً.	أستطيع أن أقرأ نصوصاً كُتبت أساساً بلغة عادية تتعلق بعملي كما أستطيع أن أفهم وصف الأحداث والتعبير عن المشاعر والأماني في الرسائل الشخصية.
B2	أستطيع أن أقرأ المقالات والتقارير حول القضايا المعاصرة التي يتخذ كتّابها مواقف خاصة أو آراء شخصية، وبإمكاني فهم نص أدبي نثري عصري.	أستطيع أن أقرأ محاضرات وندوات وخطب طويلة نوعا ما واستيعاب لغة معقدة إذا كان الموضوع معروفاً نوعا ما بالنسبة لي. كما أستطيع أن أفهم أغلب برامج التلفزيون حول أحداث الساعة والأخبار وبوسعي فهم أغلب الأفلام.

١- Council of Europe (2001). The Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching, Assessment نقلا عن أبو عمشة- تدريس مهارات اللغة تفاعليا-

المستوى	وصف المهارة	
	الاستماع	القراءة
C1	أستطيع أن أفهم خطاباً طويلاً حتى لو كان دون تنظيم. أستطيع أن أفهم برامج التلفزيون والأفلام بسهولة.	أستطيع أن أقرأ نصا حديثاً أو أدبياً طويلا ومعقداً وأتذوق الأساليب اللغوية المختلفة. وأستطيع أن أفهم المقالات المتخصصة والتعليمات الفنية الطويلة حتى وإن لم تكن متعلقة بتخصصي.
C2	لا أواجه أي صعوبة في فهم اللغة الشفوية سواء مباشرة أو في وسائل الإعلام حتى لو كان الكلام سريعا بعد التعود على أي لهجة هؤلاء المتكلمين.	أستطيع أن أقرأ بدون صعوبة كل أنواع النصوص وإن كانت مجازية أو معقدة سواء حول الشكل أو المضمون، مثل كتيب التعليمات أو المقال المتخصص أو الكتابات الأدبية.

٢. وصف الكفايات المهارية لمهارتي القراءة والاستماع في آكتفل[١]

وبالنظر إلى إرشادات أكتفل للكفاءة اللغوية بصفة عامة نجدها وحسبما ستأتي في الجدول اللاحق مقسمة إلى خمسة مستويات رئيسة للكفاءة وهي المتفوق والمتميز والمتقدم والمتوسط والمبتدئ، ويمثل وصف كل مستوى رئيس جملة من المقدرات الواصفة، وتشكل هذه المستويات مجتمعة تسلسلًا هرمياً يشتمل فيه كل مستوى على المستويات الأدنى منه. تنقسم المستويات الرئيسة للمتقدم والمتوسط والمبتدئ إلى مستويات ثانوية هي الأعلى والأوسط والأدنى. ومستويات المتقدم الثانوية مُحدَثة، مما يجعل توصيفات الاستماع موازية لتوصيفات مستويات المهارات الأخرى. وباستقراء واصفات آكتفل فإنا نجده ينظر إلى مهارة الاستماع بل ويتعامل معها بوصفها مهارة تفسيرية، ويعتمد استيعاب المتلقي إلى المسموع ويتوقف على كم المعلومات التي يتمكن من استخلاصها مما يسمع ويستقبل، وكذلك على ما يستنتجه ويفهمه ومن ثم يبني العلاقات بين أطرافه الفاعلة.

١- -إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) -دراسة وصفية تحليلية للمستويات والمهارات والكفايات-مجلة الأثر-ع ٢٥-٢٠١٦م.
https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines

وجدير بالإشارة إلى أن إرشادات الكفاءة للاستماع في آكتفل تركز على وصف كيف يفهم المستمع الخطاب المسموع من خلال وصف المهام التي يستطيع المستمع القيام بها في أنواع مختلفة من النصوص السماعية في أحوال مختلفة. وهي كما سلف القول لا تصف كيف تتطور مهارات الاستماع، ولا كيف يتعلم المرء كيف يستمع، ولا العمليات الذهنية المتعلقة بهذا النشاط، تكتفي وتركز تمامًا على وصف ما يفهمه السامع مما يسمع ويستقبل من رسالة. وهي أيضًا كما أوضحت معايير آكتفل ذاتها تنطبق إما على الاستماع التفسيري (أي غير التفاعلي غير المقصود) أو التفاعلي (أي التشاركي بين شخصين أو أكثر).

ذلك فيما يختص بمهارة الاستماع، أما إذا اتجهنا شطر مهارة القراءة في ذات الإرشادات وجدناها كذلك تسير وفق ذات التقسيم السابق إلى خمسة مستويات رئيسة للكفاءة وهي: المتفوق والمتميز والمتقدم والمتوسط والمبتدئ. ويمثل وصف كل مستوى رئيس كذلك جملة مائزة من المقدرات الواصفة، وككل مهارة بحسب آكتفل فإن هذه المستويات مجتمعة تشكل تسلسلًا هرميًا يشتمل فيه كل مستوى على المستويات الأدنى منه. تنقسم المستويات الرئيسة للمتقدم والمتوسط والمبتدئ إلى مستويات ثانوية هي الأعلى والأوسط والأدنى. ومستويات المتقدم الثانوية مُحدَثة، مما يجعل توصيفات القراءة موازية لتوصيفات مستويات المهارات الأخرى شأنها في ذلك شأن مهارة الاستماع، بل وباقي المهارات الأخرى.

وينظر آكتفل إلى مهارة القراءة بوصفها مهارة تفسيرية، يعتمد فيها استيعاب المقروء على كم المعلومات التي يتمكن القارئ من استخلاصها من النص والاستنتاجات والعلاقات التي يستطيع إيجادها في ذهنه وضمن النص وعبر نصوص أخرى، وتنحاز إرشادات الكفاءة للقراءة لتصف كيف يفهم القارئ النص المقروء من خلال وصف المهام التي يستطيع القارئ القيام بها في أنواع مختلفة من النصوص المقروءة في أحوال مختلفة، وهي لا تصف مطلقًا كيف تتطور مهارات القراءة، ولا كيف يتعلم المرء كيف يقرأ، ولا العمليات الذهنية المتعلقة بهذا النشاط. بل تركز بصورة واضحة على وصف ما يستطيع القارئ فهمه مما يقرأ. وتجدر كذلك الإشارة والتنويه إلى أن هذه الإرشادات تنطبق على القراءة التفسيرية (أي غير التفاعلية) والتفاعلية (أي التشاركية بين شخصين أو أكثر، كالرسائل النصية والبريد الإلكتروني.[1]

1- https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012/arabic/%d8%a7%d9%84%d9%82%d8%b1%d8%a7%d8%a1%d8%a9

جدول يبين وصف الكفايات المهارية في مهارتي القراءة والاستماع في آكتفل

المستوى		وصف المهارة	
		الاستماع	القراءة
المبتدئ	الأدنى	- يستطيع المتعلم التعرف إلى كلمات منفردة أو عبارات شائعة جداً إذا كانت في سياقاتها، خصوصا الكلمات المناظرة لما في لغته، أو المقترضة منها، والعبارات المحفوظة كثيرة التكرار. - لا يستطيع المتعلم استيعاب فعلي للرسالة المحكية حتى في أبسط الحالات الشخصية والاجتماعية.	- يستطيع المتعلم التعرف على عدد محدود من الحروف والرموز الأخرى .يستطيع - أحيانا التعرف على المفردات اللغوية منفردة أو عبارات رئيسة غير تامة إذا كان لهما سياق داعم قوي.
	الأوسط	- يستطيع المتعلم فهم بعض العبارات القصيرة المتعلمة التي تكون معززة في سياق كلامي واضح ومسموع بشكل جلي. - يستطيع المتعلم فهم أكثر من عبارة في آن واحد وقد يحتاج إلى التكرار. - يستطيع المتعلم فهم بعض المفردات والعبارات اللغوية البسيطة لبعض الأسئلة السهلة والجمل الخبرية والأوامر كثيرة التكرار. -يحتاج المتعلم إلى فترات توقف طويلة وبطء في الكلام لكي يستوعب الحديث.	- يستطيع المتعلم التعرف على الحروف الأبجدية أو نظام الكتابة المقطعي أو الأشكال في اللغة الهدف. - يستطيع المتعلم التعرف على الكلمات والعبارات في سياقها المألوف عنده، بما في ذلك الكلمات المشتركة والمستعارة. -نادراً ما يفهم المتعلم مادة تزيد على العبارة الواحدة، وقد يحتاج إلى إعادة القراءة غالبا

المستوى		وصف المهارة	
		الاستماع	القراءة
المبتدئ	الأعلى	- يستطيع المتعلم فهم كلام يتناول مجال الحاجات العملية، مثل: الرسائل العادية جداً أو العبارات والتعليمات التي تعلم مفرداتها. - يستطيع المتعلم فهم العبارات اللغوية القصيرة المحفوظة وبعض الجمل الطويلة نسبيا خاصة عندما يعزز سياق الكلام الفهم بشكل كبير ويكون مسموعاً وواضحاً. - يستطيع المتعلم فهم المفردات اللغوية والعبارات الداخلة في تركيب الأسئلة، والجمل الخبرية والاستفهامية المتكررة، وقد يحتاج إلى التكرار أو إعادة الصياغة أو التمهل في الكلام	- يستطيع المتعلم فهم النصوص المقروءة بسهولة وبشكل تام نسبيا على أن تكون كلمات أساسية ومشتركة وعبارات محفوظة في عدد من النصوص ذات السياق الواضح المتعلقة بميدان الحاجات العملية له. - يستطيع المتعلم قراءة بعض المسميات في قوائم الطعام والجداول والخرائط وبعض الإشارات واللافتات. - يستطيع المتعلم أن يستنتج المعنى من نصوص قصيرة غير معقدة تنقل معلومات أساسية تحتوي على سياق أو دعم غير لغوي، ولكن ليس بشكل ثابت
المتوسط	الأدنى	- يستطيع المتعلم فهم بعض المعلومات والتعبيرات من كلام بطول الجملة على أن تكون مقتصرة على خلفية الشخص واحتياجاته، مثل: الأعراف الاجتماعية والأعمال الروتينية. - غالبا ما يكون فهم المتعلم متفاوتاً وغير منتظم؛ لذا يكون التكرار وإعادة صياغة المفردات اللغوية ضرورية. - يبدي المتعلم مقدرة بسيطة أو معدومة على فهم نصوص شفوية يفهمها عادة السامع في المستوى المتقدم.	يستطيع المتعلم فهم الأفكار الرئيسة أو بعض الحقائق من النصوص البسيطة المرتبطة بالحاجات الشخصية والاجتماعية الأساسية على أن تكون النصوص واضحة غير معقدة. - يجد المتعلم صعوبة ف استخلاص المعنى من نصوص مترابطة مهما كان طول النص.

<table>
<tr><th rowspan="2">المستوى</th><th colspan="3">وصف المهارة</th></tr>
<tr><th colspan="2">الاستماع</th><th>القراءة</th></tr>
<tr><td rowspan="2">المتوسط</td><td>الأوسط</td><td>- يستطيع المتعلم فهم جمل طويلة نسبيا تحتوي على مزيج من العناصر اللغوية التي سبق تعلمها حول عدد من الموضوعات المألوفة.
- يستمد المتعلم بعض المعاني من النصوص الشفوية التي يفهمها السامع عادة في المستوى المتقدم.
- يستطيع المتعلم فهم محتوى المحادثات التليفزيونية أو الهاتفية الروتينية، وبعض الكلام البطيء</td><td>- يستطيع المتعلم قراءة وفهم نصوص قصيرة
غير معقدة تحوي معلومات بسيطة وتتناول موضوعات شخصية واجتماعية أساسية.
- يستمد المتعلم عند القراءة بعض المعاني من نصوص وصفية سردية قصيرة مترابطة تتناول موضوعات بسيطة ومألوفة، مثل وصف الأشخاص والأماكن</td></tr>
<tr><td>الأعلى</td><td>- يستطيع المتعلم فهم كلام على مستوى الجملة البسيطة حول موضوعات شخصية واجتماعية أساسية بيسر وثقة.
- يستطيع المتعلم فهم المعنى العام من نصوص مترابطة، مع وجود صعوبة أحيانا بسبب معرفته المحدودة بمفردات وتراكيب اللغة المحكية.
- يستطيع المتعلم فهم حوار طويل نسبيا في عدد من الموضوعات المتعلقة بأزمنة وأمكنة مختلفة، وقد يكون الفهم غير منتظم لعدم القدرة على إدراك فهم المعاني الرئيسة أو الدقيقة أو كلها.
- يستطيع المتعلم فهم الأفكار الرئيسة وبعض الأجزاء الدقيقة للحوار المتصل</td><td>- يستطيع المتعلم فهم نصوص قصيرة غير معقدة فهماً تاماً بيسر وخاصة الموضوعات المتعلقة بالاحتياجات الشخصية والاجتماعية التي تهمه.
- يستطيع المتعلم فهم نصوص مترابطة تتسم بالسرد والوصف، لكن التراكيب المعقدة لهذا الوصف قد تشوش الاستيعاب لديه، لمحدودية معرفته بالمفردات والتراكيب وقواعد الإنشاء في اللغة.
- لدى المتعلم صعوبات في فهم بعض أدوات الربط في المقال اللغوي؛ مما يضطره إلى إعادة</td></tr>
</table>

المستوى		وصف المهارة	
		الاستماع	القراءة
المتقدم	الأعلى	- يستطيع المتعلم فهم النصوص السردية والوصفية الطويلة نسبيا بيسر وثقة. - يستطيع المتعلم فهم الأفكار الرئيسة لمعظم المحادثات ويقدر على متابعة النقاط الأساسية في كلام معقد. - يستطيع المتعلم استخلاص بعض المعاني من النصوص الشفوية في مواضع أو مواقف غير مألوفة. - يستطيع المتعلم استيعاب المعاني المقدمة في خطاب شفوي مع إدراك الاستنتاجات التي يقصدها المتكلم، ولكن قد لا يتمكن من إدراك المعاني الدقيقة ذات البعد الثقافي والاجتماعي.	-يستطيع المتعلم متابعة النقاط الأساسية للنصوص المكتوبة في مواضيع تهمه وله بها معرفة سابقة. - يستطيع المتعلم فهم نصوص سردية ووصفية عادية فهماً تاماً بيسر. - يستطيع المتعلم فهم أجزاء من النصوص ذات المعاني التجريدية والتعقيد اللغوي أو التي تتعامل مع مواقف غير مألوفة. - يستطيع المتعلم استنتاج بعض المعاني التي يقصدها الكاتب ويبدي بعض الإدراك والتذوق للنصوص اللغوية وأساليبها
	الأوسط	- يستطيع المتعلم فهم نصوص سردية ووصفية قصيرة ذات تراكيب أساسية عادية. - يفهم المتعلم الأفكار الأساسية ومعظم التفاصيل المتعلقة بالكلام حول موضوعات مختلفة مألوفة له. - يستطيع المتعلم إدراك العناصر العضوية التي تربط الكلام.	- يستطيع المتعلم فهم نصوص سردية ووصفية مألوفة، مثل: وصف الأشخاص والأماكن والأشياء. - يستطيع المتعلم استخلاص الأفكار والحقائق الرئيسة دون إدراك التفاصيل الدقيقة. - يستطيع المتعلم معرفة بعض المعاني من النصوص في مستوى أعلى تركيباً وأكثر تعقيداً
	الأدنى	- يستطيع المتعلم فهم النصوص السردية والوصفية القصيرة على أن تكون التراكيب الأساسية واضحة. - يستطيع المتعلم فهم الأفكار الرئيسة وعدد من التفاصيل الداعمة لها	- يستطيع المتعلم فهم نصوص سردية ووصفية عادية مع فهم واضح للقواعد المستخدمة على أن تكون المفردات والتراكيب عالية الشيوع، ولا يستطيع فهم النصوص المعقدة. - يستطيع المتعلم فهم الأفكار الرئيسة وبعض التفاصيل المؤيدة.

المستوى	وصف المهارة	
	الاستماع	القراءة
المتفوق	يفهم المتعلم نصوصاً لغوية واسعة ومتنوعة، ولديه قدرة على فهم الأفكار الرئيسة للحديث في اللهجة الإقليمية بما فيها الموضوعات المتخصصة. - يستطيع المتعلم فهم بعض النصوص الأدبية وفهم المصطلحات التعبيرية والإشارات الثقافية. - يستطيع فهم لغة الجسد والتعبيرات من خلال فهم المعلومات المستنتجة والضمنية، والنبرة، ووجهة النظر، ويدرك التحولات غير المتوقعة في التفكير في سياق	- يتمكن المتعلم من فهم نصوص متعددة من الأنواع الأدبية المتنوعة. - يتمكن المتعلم من استيعاب المعلومات المستنتجة والضمنية من النصوص المعقدة مع استيعاب وسائل الاتصال غير اللفظية، كالنغمة ووجهة النظر. - يستطيع المتعلم فهم اللغة ضمن الإطار الثقافي، ويستوعب مغزى الكاتب من خلال ظلال المعاني ودقة التعبير
المتميز	- يكاد المستمع يفهم كل مستويات اللغة المحكية وأساليبها ضمن الإطار الثقافي للغة. - تذوق النصوص الأدبية وإدراك قوي للمفاهيم الثقافية والاجتماعية. - القدرة على الاستنتاج من كلام يستخدم مفردات دقيقة ومتخصصة وتراكيب معقدة. - يستطيع المتعلم فهم الكلام في الفصحى في مجال واسع من الموضوعات المألوفة وغير المألوفة.	- يستطيع المتعلم فهم أنواع عديدة من النصوص منها الأدبية والمهنية والتقنية والأكاديمية. - يستطيع المتعلم القراءة بطلاقة، ويربط الاستنتاج النصي بالمعرفة الحقيقية للعالم. - يدرك المتعلم الفروق الدقيقة للنص اللغوي ويتذوقها. - يفهم المتعلم نصوصاً مطولة تكون تحليلية أو استنتاجية عادة وتحوي إشارات ثقافية.

ولعل من المناسب هنا الإشارة إلى بعض الملاحظات المفيدة، التي تم استقراؤها في إرشادات المجلس الأمريكي عند تقويم بعض الكفايات الخاصة بمهارتي الاستماع

والقراءة وهي كالتالي[1]:

المستوى		وصف المهارة	
		الاستماع	القراءة
المبتدئ	الأدنى	لا يبدي السامع أي استيعاب فعلي للرسائل المحكية.	
	الأوسط	يحتاج السامع إلى التكرار.	نادرا ما يفهم القارئ مادة تزيد على عبارات منفردة، وإعادة القراءة ضرورية غالبا
	الأعلى		
المتوسط	الأدنى		يجد القارئ صعوبة في استخلاص المعنى من نصوص مترابطة مهما كان طول النص.
	الأوسط	ربما يقع المتعلم في سوء الفهم	ربما يقع القارئ في سوء الفهم.
	الأعلى	يوجد غالبا فجوات في الفهم سببها المعرفة المحدودة بمفردات اللغة المحكية وتراكيبها	توجد فجوات في الفهم سببها المعرفة المحدودة بمفردات وتراكيب وقواعد الإنشاء في اللغة.
المتقدم	الأدنى	يكون الفهم متفاوتا أحيانا	يصعب على القارئ فهم النصوص المعقدة نسبيا.
	الأوسط		
	الأعلى	يحتمل وجود ضعف عند المتعلم في استيعاب بعض النصوص المعقدة التي تتناول قضايا مجردة.	قد يحصل للمتعلم سوء فهم عندما تتضمن النصوص تراكيب وأفكاراً معقدة.
المتفوق			قد لا يفهم المتعلم فهما تاما بعض النصوص المتضمنة إشارات ثقافية.
المتميز		لا يفهم المتعلم بعض اللهجات فهما تاما.	قد يجد المتعلم صعوبة في فهم بعض أنماط اللغة البلاغية فهما تاما

١- إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) -دراسة وصفية تحليلية للمستويات والمهارات والكفايات-مجلة الأثر-ع ٢٥-٢٠١٦م.

- **أنموذج تطبيقي لتطبيق معايير الكفايات اللغوية لآكتفل في مهارتي الاستماع والقراءة[1]**

المستوى

المستوى	وصف المهارة		
	الاستماع		القراءة
المبتدئ	الأدنى	فهم المعنى العام في المواقف الشائعة.	قراءة الأرقام والحروف.
	الأوسط	فهم المواضيع البسيطة المتصلة بالمحادثات اليومية	قراءة جمل قصيرة والتعود على الأصوات والحروف.
	الأعلى	فهم الأوامر أو التعليمات العامة	قراءة جمل قصيرة في (الأزمنة المضارعة).
المتوسط	الأدنى	الاستماع إلى المحادثات القصيرة وفهمها والاستجابة لها.	قراءة نصوص عامة حول مواضيع معروفة.
	الأوسط	فهم مواضيع التلفاز.	قراءة نصوص معقد والإجابة على أسئلة الفهم والاختيار من متعدد وإكمال الجمل.
	الأعلى	الاستنتاج حين الاستماع إلى المحادثات الرسمية وغيرها.	قراءة الجرائد والكتب وبيان أوجه الاختلاف.
المتقدم		فهم الآراء والاتجاهات وإجراء المكالمات الهاتفية	قراءة النص قراءة سريعة وتحديد الأفكار.
		فهم المحاضرات الجامعية وتحديد الأفكار من خلال الاستماع.	قراءة الكتب والصحف وفهم التفاصيل وتلخيص الكتب.
		فهم ما يبث على الراديو فهما تاما والتواصل على الهاتف.	قراءة النصوص المركبة والمجلات.

1- https://www.alukah.net/literature-language/0/106843/#ixzz5rnjkiyj1

المبحث السادس: من استراتيجيات التقويم اللغويّ البديل في مهارتي الاستماع والقراءة

١. التّقويم اللغويّ القائم على نتاجات التّحصيل – المَهمّة Task نموذَجًا.

تنويعًا على تعريف المهمّة Task كما أوردها د. ناجح عرابي نقلا عن (التّنقاري، ٢٠١٤) حين عرضها في تقويم مهارتي الإنتاج اللغوي في بحثه في هذا الكتاب ، فإننا نُعرّفها هنا في تقويم المهارات الاستقبالية بأنها « فعل تداوليّ يستخدمه الطّالب في استقبال اللغة استماعًا أو قراءة في المواقف الحقيقيّة التي يمارسها أبناء اللغة النّاطقين بها أو التي تحاكيها؛ بهدف إعداد الطّالب وتهيئته لاستقبال اللغة والتفاعل معها استماعًا وقراءة في سياقاتها الحقيقيّة؛ لتقوّم المهمّة أداء الطالب بناء على ما يحقّقه من نجاح في الوصول إلى الهدف العمليّ المعرفيّ"[١]. وإتمامًا للفائدة وسعيًا على ذات المنهجية التي التزمها البحث سنورد تباعًا نماذج تطبيقية لتّقويم النتاجات القائم على المهمّة بحسب تصنيف المستويات في الإطار الأوروبي العام.

أولًا: نماذج تطبيقية لــ (مهارة الاستماع) قائمة على تقويم النتاجات القائم على المهمةTask

(المستوى A1)	
الموضوع	التحية والتعارف
الموقف	شخصان يتقابلان لأول مرة ويتبادلان التحايا والتعارف
المهمّة	الاستماع إلى المحادثة والإجابة عن بعض الأسئلة التي تدور حول تقويم فهم المسموع.
المطلوب	الإجابة عن عدد 5 من الأسئلة بما يؤشر إلى فهم النص الحواري بين الشخصين من قبيل: ما اسمها؟ من أين هما؟ كم سنهما؟ أين يدرسان؟ أين يسكنان؟ ....إلخ.

١- هنا تجدر إحالة القارئ إلى المقدمة النظرية لبحث د. ناجح عرابي: التقويم في مهارتي الإنتاج: الكلام والكتابة (ص:) من هذا الكتاب، ففيها الغناء والكفاية عن معنى المهمة، وأهدافها، وكيفية بنائها، وإرشادات للمعلم في كيفية تطبيقها عند تقويم المهارة بطريقة ناجعة مفيدة.

(المستوى A 2)	
الموضوع	يوم في حياة طالب (برنامجي يومي).
الموقف	طالب يتأخر عن الحصة فيوقفه معلمه ليسأله عن سبب التأخير، وينفذ من ذلك للتعرض لبرنامج الطالب اليومي ويساعده على ضبط وقته ومواعيده.
المهمّة	الاستماع للحوار الدائر بين المعلم والطالب المتأخر.
المطلوب	الإجابة عن عدد 8 من الأسئلة بما يؤشر إلى فهم النص الحواري بين الأستاذ والطالب المتأخر، وذلك نحو: ما أسباب تأخر الطالب؟ لم ينام الطالب متأخرًا؟ هل عاقب المعلم الطالب؟ ما نوعية العقوبة التي اقترحها المعلم؟ هل اعتذر الطالب لمعلمه؟ بأي عبارات الاعتذار اعتذر؟ بم تعهد الطالب للمعلم؟ كيف يضبط الإنسان جدوله اليومي؟
(المستوى B 1)	
الموضوع	رحلة في جبال قيرغيزستان
الموقف	مجموعة من الطلاب يجهزون للقيام برحلة إلى جبال آلا–طو أشهر جبال قيرغيزستان في الشتاء للتزحلق على الثلوج.
المهمّة	الاستماع للحوار بين الدائر بين الطلاب بما فيه من اقتراحات وتوزيع المُهمّات فيما بينهم لإنجاز هذه الرحلة.
المطلوب	الإجابة على عدد 8 أسئلة عن معلومات جاء ذكرها في الحوار، مثل: أي يوم اتفق فيه الطلاب على القيام بالرحلة؟ كم عدد الطلاب الذين وافقوا على الذهاب والاشتراك في الرحلة؟ لم تم اختيار جبال آلا–طو تحديدًا؟ كم ثمن الاشتراك في الرحلة؟ هل كان هناك خيارات لأماكن أخرى تم اقتراحها من قبل بعضهم؟ هل بالرحلة طالبات أم كلها طلاب؟ ....إلخ.
(المستوى B 2)	
الموضوع	سائح في بلاد العرب.
الموقف	سائح قيرغيزي زار القاهرة في جولة سياحية، ولما عاد راح يتذكر بصوت مسموع أمام زملائه ذكرياته السياحية في مصر والأماكن التي زارها، وانطباعه عن المصريين وأخلاقهم وعاداتهم، ....إلخ.
المهمّة	الاستماع لحديث السائح القرغيزي والاستعداد لتلخيص ما قاله.

المطلوب	تلخيص حديث السائح، واستذكار ما قاله من أماكن سياحية وعادات وتقاليد وانطباعاته وآراءه في مصر والمصريين.
(المستوى C1)	
الموضوع	الأمثال عند العرب.
الموقف	محاضرة ألقاها أستاذ الأدب العربي في مجموعة من طلاب المستوى الرابع في الجامعة
المهمّة	الاستماع للمحاضرة، والاستعداد لإنجاز مهمة التلخيص فيما بعد.
المطلوب	تلخيص محاور المحاضرة الرئيسة وسرد بعض من الأمثال العربية التي ذكرها الأستاذ وقصص هذه الأمثال
(المستوى C2)	
الموضوع	العالم قرية صغيرة (العولمة).
الموقف	ندوة في إحدى الجامعات عن العولمة وآثارها.
المهمّة	حضور الندوة والاستماع إليها بتكليف من جهة ما أعلى.
المطلوب	تلخيص أهم محاور الدورة وأهم النقاط البارزة فيما قاله المحاضرون، من قبيل: معنى العولمة، أنواعها، آثارها الإيجابية والسلبية، مظاهر سيطرة الدل القوية على الضعيفة..... إلخ.

ثانيًا: مهارة القراءة

(المستوى A1)	
الموضوع	إعلان عن تأجير شقة للسكن.
الموقف	البحث عن إعلان في الجريدة.
المهمّة	قراءة الإعلانات الموجودة في الجريدة عن شقق معروضة للإيجار.
المطلوب	قراءة عدد ٣ من الإعلانات بما يؤشر إلى كفاءة الطالب وقدرته على القراءة الصحيحة، ويتم التقويم وفق معايير القراءة الصحيحة المفهومة للسّامع ذات النطق الصحيح والمفهوم، ومراعاة الطلاقة؛ أي السرعة المناسبة بدون توقّف أو تكرار لكلمة أو عبارة أو جملة تشتّت السامع، ويفهم الطّالب ما يقرأ.

(المستوى A 2)	
الموضوع	مأدبة غداء.
الموقف	طالب دعا صديقه إلى مأدبة غداء بمناسبة نجاحه في مسابقة اللغة العربية وحصوله على المركز الاول.
المهمّة	اختيار مفردات الوجبة من قائمة الطعام من بين المشروبات والمأكولات والحلويات والعصائر.
المطلوب	قراءة عدد ٣ من قوائم الطعام لثلاثة مطاعم عربية مختلفة بما يؤشر إلى فهم النص الحواري بين الأستاذ والطالب المتأخر، على أن يتم تنويع المفردات القرائية بين أنواع الأطعمة والمشروبات والاسعار والفاكهة...... إلخ، ويتم التقويم وفق معايير القراءة الصحيحة المفهومة للسّامع ذات النطق الصحيح والمفهوم، ومراعاة الطلاقة؛ أي السرعة المناسبة بدون توقّف أو تكرار لكلمة أو عبارة أو جملة تشتّت السامع، ويفهم الطّالب ما يقرأ.
(المستوى B 1)	
الموضوع	رسالة شخصية من أبي العزيز
الموقف	سافر الأب وترك الأسرة من أجل توفير حياة كريمة وبعد طول غياب أرسل لكل واحد من أبنائه رسالة خاصة.
المهمّة	قراءة رسالة الأب تلك التي يبين فيها الأب شوقه ومشاعره التي يشعر بها في الغربة تجاه الأسرة بصفة عامة وتجاه هذا الابن بصفة خاصة، طالبًا منه الاهتمام بمستقبله والحرص على النجاح والتفوق ومساعدة أمه في رعاية شئون الاسرة.
المطلوب	قراءة الرسالة (المُعدّة سلفًا) من قبل المعلم، وتقويم قراءة الطالب وفق معايير القراءة الصحيحة المفهومة للسّامع ذات النطق الصحيح والمفهوم، ومراعاة الطلاقة؛ أي السرعة المناسبة بدون توقّف أو تكرار لكلمة أو عبارة أو جملة تشتّت السامع، وفهم الطّالب ما يقرأ.
(المستوى B 2)	
الموضوع	محاضرة عن اللغة العربية في يومها العالمي.
الموقف	حفل كريم بإحدى القاعات في الجامعة في اليوم العالمي للغة العربية.
المهمّة	استفتاح وإلقاء كلمة ترحيب بالسادة الضيوف المدعوين والخارجيين وأعضاء هيئة التدريس والطلاب الحضور.

المطلوب	قراءة الطالب للاستفتاح وكلمة الترحيب (المُعدّان سلفًا من قبل المعلم)، ويتم التقويم وفق معايير القراءة الصحيحة المفهومة للسّامع ذات النطق الصحيح والمفهوم، ومراعاة الطلاقة؛ أي السرعة المناسبة بدون توقّف أو تكرار لكلمة أو عبارة أو جملة تشتّت السامع، وفهم الطّالب ما يقرأ.
(المستوى C1)	
الموضوع	شرح قصيدة للمتنبي عن «تجارب الحياة».
الموقف	محاضرة تم فيها تناول قصيدة تجارب الحياة: للمتنبي في مجموعة من طلاب المستوى C1 بالشرح والتحليل.
المهمّة	طلب المعلم من الطالب قراءة الشرح والتحليل الأدبي والبلاغي للقصيدة، مع بعض الاستفسارات عن الأساليب الجمالية والبلاغية الموجودة فيها، على أن .....
المطلوب	ويتم التقويم وفق معايير القراءة الصحيحة المفهومة للسّامع ذات النطق الصحيح والمفهوم، ومراعاة الطلاقة؛ أي السرعة المناسبة بدون توقّف أو تكرار لكلمة أو عبارة أو جملة تشتّت السامع، ويفهم الطّالب ما يقرأ، واختبار مدى تذوق الطالب للأساليب الجمالية والبلاغية في النص المقروء.
(المستوى C2)	
الموضوع	التشبيه وأركانه.
الموقف	محاضرة أكاديمية عن التشبيه وأركانه نظريا وتطبيقيًّا.
المهمّة	حضور المحاضرة والاستعداد للتفاعل فيها مع المعلم والطلاب.
المطلوب	طلب المعلم من الطالب قراءة فقرة كاملة في هذا الموضع من كتاب بلاغي، ويتم التقويم وفق معايير القراءة الصحيحة المفهومة للسّامع ذات النطق الصحيح والمفهوم، ومراعاة الطلاقة؛ أي السرعة المناسبة بدون توقّف أو تكرار لكلمة أو عبارة أو جملة تشتّت السامع، وفهم الطّالب ما يقرأ، واختبار مدى تذوق الطالب للأساليب الجمالية والمجازية في النص المقروء.

١ . تقويم النتاجات القائم على التّقويم الذّاتيّ Self-Assessment

يمكن تعريف التقويم الذاتي لمهارتي الاستقبال الاستماع والقراءة بأنه: «هو حكم الطّالب على قدراته في المهارتين، وعن التّقدّم الذي يحقّقه فيهما، وما الذي يستطيع أن يفعله في مهمّة معيّنة ترتبط بما تمّ تعلّمه في مستوى معيّن داخل الصّفّ وخارجه وفق معايير تقويم معيّنة، وما الذي لا يستطيع فعله، وماذا عليه أن يفعل حيال ذلك. وهنا نوردُ أنموذجًا تطبيقيا على ذات التقويم في المهارتين تباعًا: كما يلي:

أولًا: نموذج تطبيقي لتّقويم مهارة الاستماع قائم على التّقويم الذّاتيّ Self-Assessment

المستوى	شبكة التقويم الذاتي لمهارة الاستماع
A1	- المؤشر المحددّ للأداء في هذا المستوى: فهم كلمات شائعة وعبارات دارجة متعلقة بالشخص أو بعائلته أو بالمحيط الملموس والمباشر إذا تكلم الناس ببطء وبوضوح وكانوا على استعداد للتعاون.
	ما أستطيع فعله--أنا الدارس-- استنادًا للمؤشر السابق: - أستطيع فهم عبارات الحياة اليومية الأولية البسيطة المباشرة إذا قيلت بوضوح وبطء. - أستطيع فهم الأسئلة والتوجيهات البسيطة المباشرة. - أستطيع فهم حديث عن شخص أو العائلة أو المحيط القريب. - أستطيع فهم المحيط من حولي في البيئة العائلية أو التعليمية، مثلا. - أستطيع فهم الأعداد والأسعار والمواعيد. - أستطيع متابعة حديث منطوق ببطء شديد ووضوح، وإذا كان هناك وقفات طويلة تسمح بالفهم والاستيعاب. - ....إلخ.

<table>
<tr><th>المستوى</th><th>شبكة التقويم الذاتي لمهارة الاستماع</th></tr>
<tr><td rowspan="2">A2</td><td>- المؤشر المحددّ للأداء في هذا المستوى:
فهم عبارات ومفردات شائعة تتعلق بأمور الإنسان الخاصة (شؤوني الخاصة وعائلتي ومشترياتي والمحيط القريب والعمل كأمثلة). وأستطيع استيعاب فكرة الإعلانات والرسائل السهلة والواضحة.</td></tr>
<tr><td>ما أستطيع فعله--أنا الدارس-- استنادًا للمؤشر السابق:
- أستطيع فهم المحادثات البسيطة الاعتيادية دون جهد كبير.
- أستطيع تمييز موضوع محادثة تدور في إطار محيط حياتي إذا كانت ببطء ووضوح.
- أستطيع فهم محادثات حول وقائع الحياة المألوفة حتى لو تطلب الأمر طلب الإعادة.
- أستطيع الفهم بالدرجة التي تسمح لي بالتعبير عن نفسي فيما يخص احتياجاتي المباشرة في الحياة اليومية شرط أن يدار الحديث بوضوح وبطء.
- أستطيع فهم العبارات التي تمس الاحتياجات المباشرة والمفردات الشائعة تتعلق بي.
- أستطيع فهم عبارات ومفردات شائعة تتعلق بشئون عائلتي.
- أستطيع فهم وأداء المهام البسيطة في البيع والشراء والبنوك والبريد
- أستطيع فهم عبارات بسيطة في بيئة العمل والدراسة.
- أستطيع فهم الإعلانات المرئية أو المسموعة في الوسائل الإعلامية المختلفة.
- أستطيع فهم الرسائل السهلة وواضحة
- أستطيع وصف الاتجاهات البسيطة فيما يتعلق بالاستفسار عن مكان ما أو اتجاه ما يُصل إليه بالأقدام أو عن طريق المواصلات من مكان لآخر.
- أستطيع استخراج المعلومة الرئيسة من البرامج التليفزيونية التي تتحدث عن الأحداث وبخاصة إذا صاحب ذلك صورًا بصور مرئية.
- أستطيع استيعاب الأقوال الرئيسة الواردة في الأخبار ونداءات الأماكن العامة القصيرة الواضحة.
- ....إلخ.</td></tr>
</table>

المستوى	شبكة التقويم الذاتي لمهارة الاستماع
B1	- المؤشر المحددّ للأداء في هذا المستوى: فهم النّقاط الرّئيسة في الحديث في مجالات الحياة المهنية أو الترفيهية، أو البرامج الإذاعيّة أو التّلفزيُونيّة التي تدُورُ حول الأحداث الجارية أو الموضُوعات الشّخصيّة والمهنيّة، وفهم مُعظم الأفلام باللُّغة الهدف في لغتها القياسيّة.
	ما أستطيع فعله--أنا الدارس-- استنادًا للمؤشر السابق: - أستطيع استيعاب معنى كلمات غير معروفة قد ترد من حين لآخر وفهم معنى الجملة حين يتعلق الأمر بموضوع معروف. - أستطيع معرفة النقطة الجوهرية في نقاش طويل بشرط وضوح النقاش وبطء اللغة. - أستطيع فهم معلومات بسيطة وموضوعية حول موضوعات الحياة اليومية والمهنية. - أستطيع تمييز الأقوال العامة والتفاصيل التخصصية إذا كان النبر واضحا ومألوفا. - أستطيع متابعة محاضرة أو حديث ما في مجال تخصصي في الموضوعات المألوفة. - أستطيع فهم مُعظم الأفلام باللُّغة الهدف في لغتها القياسيّة. - أستطيع استيعاب المضامين الجوهرية في البرامج والموضوعات التي أهتم بها. - أستطيع فهم معلومات تكنولوجية بسيطة تختص بالأجهزة المستعملة يوميًا. - أستطيع فهم .... - أستطيع فهم .... - أستطيع فهم.............. إلخ.

<table>
<tr><th>المستوى</th><th>شبكة التقويم الذاتي لمهارة الاستماع</th></tr>
<tr><td rowspan="2">B2</td><td>- المؤشر المحددّ للأداء في هذا المستوى:
فهم المقالات والتقارير والندوات والمحاضرات حول القضايا المعاصرة المصاغة بلغة نموذجية، تلك التي يتخذ كتّابها مواقف خاصة أو آراء شخصية، حتى لو كان في خلفية الحديث ضوضاء أو شوشرة من نوع ما.</td></tr>
<tr><td>ما أستطيع فعله--أنا الدارس-- استنادًا للمؤشر السابق:
- أستطيع فهم ما يقال لي بلغة نموذجية منطوقة حتى لو كان هناك في خلفية الحديث شوشرة من نوع ما
- أستطيع فهم اللغة الإعلامية في البرامج والندوات والأفلام الوثائقية والمحاضرات والموضوعات المهنية والأكاديمية أو المهنية؟
- أستطيع فهم الأقوال الرئيسة لمداخلات معقدة سواء لموضوعات ملموسة أو مجردة لكنها مصاغة بلغة نموذجية في إطار تخصصي.
- أستطيع فهم ومتابعة المحاضرات والتقارير والمحادثات وغيرها من المداخلات الشفوية.
- أستطيع فهم النداءات والأقوال ذات المضامين المباشرة والمجردة بلغة نموذجية بسيطة
- أستطيع فهم ومتابعة أخبار وبرامج التلفاز والتسجيلات الصوتية بالفصحى وتمييز حالة المتحدث الشعورية والنغمة الصوتية له
- أستطيع فهم ومتابعة محاضرة أو حديث في مجال تخصصي طالما كان الإلقاء واضحا.
- أستطيع فهم...............
- أستطيع فهم................
- أستطيع فهم....................إلخ.</td></tr>
<tr><td>C1</td><td>المؤشر المحددّ للأداء في هذا المستوى:
فهم خطاب طويل، ونقاشات جدلية، وأحاديث طويلة حتى لو كان دون تنظيم.
وفهم برامج التلفزيون والأفلام بسهولة حتى لو لم تكن لغتها نموذجية.</td></tr>
</table>

المستوى	شبكة التقويم الذاتي لمهارة الاستماع
	ما أستطيع فعله--أنا الدارس-- استنادًا للمؤشر السابق: - أستطيع متابعة الحديث المحتدم بين المتحدثين باللغة الأم. - أستطيع الفهم بالمقدار الذي يسمح لي بمتابعة أحاديث طويلة بموضوعات مجردة ومعقدة تتجاوز نطاق مجالي التخصصي، على الرغم من أنني يمكن أن أضطر من حين لآخر الاستفسار عن بعض التفاصيل. - أستطيع فهم الكثير من العبارات الاصطلاحية والتعبيرات العامية وتمييز الحادث في المستوى الاسلوبي. - أستطيع فهم المداخلات الشفوية الطويلة حتى لو لم تكن واضحة البناء، فيها التلميح أكثر من التصريح. - أستطيع متابعة أغالب المحاضرات والمناقشات الجدلية. - أستطيع استخلاص معلومات محددة من نداءات عامة متسمة برداءة الصوت. - أستطيع فهم معلومات تقنية معقدة مثل دليل استخدام المنتجات الإليكترونية. - أستطيع فهم مختلف التسجيلات الصوتية حتى لو لم تكن كل مداخلاتها باللغة النموذجية، وأستطيع تمييز التفاصيل الدقيقة والضمنية فيها. - أستطيع متابعة الأفلام المتضمنة قدرا عاليا من اللغة العامية والتعبيرات الاصطلاحية. - أستطيع فهم............. - أستطيع فهم.....................إلخ
C2	- المؤشر المحددّ للأداء في هذا المستوى: فهم اللغة الشفوية بلا صعوبة سواء مباشرة أو في وسائل الإعلام حتى لو كان الكلام سريعا بعد التعود على أي لهجة هؤلاء المتكلمين.
	ما أستطيع فعله--أنا الدارس-- استنادًا للمؤشر السابق: - أستطيع متابعة المحاضرات التخصصية والمحاضرات التي توظف اللغة العامية أو المصطلحات الأجنبية بدرجة كبيرة. - أستطيع فهم.............

ثانيًا: نموذج تطبيقي لتّقويم مهارة القراءة قائم على التّقويم الذّاتيّ Self-Assessment

المستوى	شبكة التقويم الذاتي لمهارة القراءة
A1	- المؤشر المحددّ للأداء في هذا المستوى: قراءة وفهم الأسماء الشائعة والكلمات والجمل السهلة جداً والمتداولة في الإعلانات والدعايات وملصقات الحائط والنشرات التجارية.
	ما أستطيع فعله--أنا الدارس-- استنادًا للمؤشر السابق: - أستطيع قراءة وفهم نص معلوماتي بسيط خاص بوصف قصير مشفوعا بالصور - أستطيع قراءة وفهم نصوص قصيرة جدا تحتوي أسماء وكلمات معروفة وتعابير اصطلاحية. - أستطيع قراءة وفهم إرشادات قصيرة مكتوبة بشكل بسيط بخاصة إذا كان بها صور - أستطيع قراءة وتمييز أسماء وكلمات معروفة، تعبيرات اصطلاحية بسيطة تتكرر في مواقف الحياة اليومية. - أستطيع قراءة وفهم العبارات القصيرة البسيطة على سبيل المثال البطاقات البريدية. - أستطيع قراءة وفهم.............إلخ.
A2	- المؤشر المحددّ للأداء في هذا المستوى: قراءة وفهم نصوص قصيرة وسهلة وإيجاد معلومة خاصة متوقعة في وثائق شائعة إعلانية وتجارية وفي قوائم الطعام والمواقيت وأستطيع أن أفهم رسائل شخصية قصيرة وسهلة.
	ما أستطيع فعله--أنا الدارس-- استنادًا للمؤشر السابق: - أستطيع قراءة وفهم النصوص البسيطة التي تتضمن أكثر الكلمات استعمالًا. - أستطيع قراءة وفهم النصوص القصيرة البسيطة المكتوبة بلغة الحياة اليومية. - أستطيع قراءة وفهم واستخلاص معلومات من واد متعلقة بلغة الحياة اليومية كالإعلانات وقوائم الطعام. - أستطيع قراءة وفهم الخطابات الشخصية البسيطة - أستطيع قراءة وفهم إرشادات الاستخدام لأشياء الحياة اليومية كالحدائق والمتلكات العامة. - أستطيع فهم اللوحات والعبارات المعتادة الموجودة في الشوارع والمطاعم وغيرها. - أستطيع فهم .... إلخ.

المستوى	شبكة التقويم الذاتي لمهارة القراءة
	- المؤشر المحددّ للأداء في هذا المستوى: قراءة وفهم النّقاط الرّئيسيّة في الحديث في مجالات العمل أو المدرسة، أو التّرفيه، والمحاور الرّئيسيّة في البرامج الإذاعيّة أو التّلفزيُونيّة حول الأحداث الجارية أو الموضُوعات الشّخصيّة والمهنيّة وفهم مُعظم الأفلام باللُّغة الهدف في لهجتها القياسيّة.
B1	ما أستطيع فعله--أنا الدارس-- استنادًا للمؤشر السابق: - أستطيع قراءة وفهم النصوص البسيطة داخل دائرة اهتماماتي. - أستطيع قراءة وفهم المعلومات التي أحتاجها في مواد الحياة اليومية كالخطابات والمحررات الرسمية - أستطيع قراءة وفهم وإيجاد معلومات محددة من نص مطول أو عدة نصوص قصيرة لإنجاز مهمة ما - أستطيع قراءة وفهم وتمييز الاستنتاجات الجوهرية لحجة مكتوبة بشكل مفهوم - أستطيع قراءة وفهم ووصف الأحداث والمشاعر والأمنيات في الخطابات الشخصية - أستطيع قراءة وفهم إرشادات الاستخدام البسيطة الخاصة بالأجهزة المكتوبة بشكل مفهوم.
B2	- المؤشر المحددّ للأداء في هذا المستوى: قراءة وفهم محاضرات وندوات وخطب طويلة نسبيًا واستيعاب لغة معقدة إذا كان الموضوع معروفاً نوعا ما بالنسبة لي. وقراءة وفهم المقالات والتقارير ونشرات وبرامج التلفزيون حول أحداث الساعة والأخبار وبوسعي فهم أغلب الأفلام والقصص والروايات المعروفة.

المستوى	شبكة التقويم الذاتي لمهارة القراءة
B2	ما أستطيع فعله--أنا الدارس-- استنادًا للمؤشر السابق: - أستطيع قراءة وفهم المراسلات التي تُعنى بالاهتمامات الشخصية وفهم أهم الأقوال دون صعوبة - أستطيع قراءة وفهم نصوص تخصصية لا علاقة لها بمجالي التخصصي باستخدام القاموس - أستطيع قراءة وفهم نصوص مختلفة بسرعة مناسبة بحسب قصدي من قراءة النص. - أستطيع القراءة والفهم واكتساب حصيلة لغوية ضخمة مع بعض الصعوبات في بعض الكلمات والتعابير الاصطلاحية - أستطيع قراءة وفهم واستيعاب محتوى الأخبار والتقارير المختلفة - أستطيع قراءة وفهم المقالات والتقارير التي تعنى بالمشكلات الراهنة وأفهم وجهة نظر مؤلفيها - أستطيع قراءة وفهم.........إلخ.
C1	- المؤشر المحددّ للأداء في هذا المستوى: قراءة وفهم نص حديث أو أدبي طويل ومعقد وتذوق الأساليب اللغوية المختلفة وقراءة وفهم المقالات المتخصصة والتعليمات الفنية الطويلة حتى وإن لم تكن متعلقة بالتخصص.
	ما أستطيع فعله--أنا الدارس-- استنادًا للمؤشر السابق: - أستطيع بدقة فهم الإرشادات الطويلة والمعقدة بالأجهزة الدقيقة أو الإجراءات الجديدة حتى وإن كانت خارج مجال تخصصي. إذا ما أعدت قراءة الفقرات الصعبة أكثر من مرة - أستطيع قراءة وفهم..............إلخ
C2	- المؤشر المحددّ للأداء في هذا المستوى: القراءة والفهم بدون صعوبة كل أنواع النصوص وإن كانت مجازية أو معقدة سواء حول الشكل أو المضمون، مثل كتيب التعليمات أو المقال المتخصص أو الكتابات الأدبية.
	ما أستطيع فعله--أنا الدارس-- استنادًا للمؤشر السابق: - أستطيع قراءة وفهم وتفسير الغالبية الساحقة من اللغة المكتوبة بما في ذلك النصوص المجردة والنصوص المعقدة والنصوص العامية أدبية كانت أم غير أدبية. - أستطيع فهم وقراءة ....إلخ.

٢. التقويم القائم على التغذية الراجعة Feedback بوصفها إحدى آليات التقويم المساعدة

نؤمن أن التغذية الراجعة Feedback هي إحدى أهم مساعدات التقويم ومرشحاته في ميدان تعليمية اللغات بصفة خاصة؛ فهي لا تهدف إلى إخبار المتعلم بنتائج ردوده وآلية تصحيح أخطائه فحسب، وإنما تساهم بكفاءة واقتدار--إن أُحسن استغلالها-- في تعديل سلوكه وضبط استجاباته، من خلال تقويم نتائجه مما يساعد على تعديل الخطأ الذي وقع فيه، وتوضيح المفاهيم غير الواضحة له، فتزيد ثقته في صحّة نتائج تعلُّمه ويدعّم دافعيته، ويبصِّره بوضوح بحدود طاقاته وإمكاناته، وتلكم المكاسب لعمري هي أهم عمد التقويم وأُسس انبنائه. ولعل من هنا تحديدًا اكتسبت التغذية الراجعة الوظيفة التقويمية التي تؤديها. من هنا ارتأينا ضرورة التعريج على هذا النوع من التقويم والإفادة من طاقاته في تقويم المهارتين قيد التحليل: الاستماع والقراءة، وبخاصة وقد احتفت به الأطر العالمية وأثبتت له مكانته اللائقة. ونورد هنا نماذجه التطبيقية على النحو التالي:

أولًا: نموذج تطبيقي لتّقويم مهارة الاستماع قائم على التغذية الراجعة Feedback

المستوى	المعايير العامة للتغذية الراجعة في مهارة فهم المسموع
A1	أظهرت النتيجة النهائية لاختبارك أنك في مجال النصوص السمعية في المستوىA1 يمكنك فهم جمل وكلمات شائعة وبسيطة وعبارات دارجة متعلقة بك أو بعائلتك أو بالمحيط الملموس والمباشر لك إذا تكلم الناس ببطء وبوضوح وكانوا على استعداد للتعاون معك.
A2	أظهرت النتيجة النهائية لاختبارك أنك في مجال النصوص السمعية في المستوى A2 يمكنك فهم عبارات ومفردات شائعة تتعلق بشؤونك الخاصة وعائلتك ومشترياتك والمحيط القريب منك، وأنك قادر على استيعاب فكرة الإعلانات والرسائل السهلة والواضحة.
B1	أظهرت النتيجة النهائية لاختبارك أنك في مجال النصوص السمعية في المستوى B1 يمكنك فهم النّقاط الرّئيسة في الحديث في مجالات الحياة المهنية أو الترفيهية، أو البرامج الإذاعيّة أو التّلفزيُونيّة التي تدُورُ حول الأحداث الجارية أو الموضُوعات الشّخصيّة والمهنيّة، وفهم مُعظم الأفلام باللُّغة الهدف في لغتها القياسيّة.

المستوى	المعايير العامة للتغذية الراجعة في مهارة فهم المسموع
B2	أظهرت النتيجة النهائية لاختبارك أنك في مجال النصوص السمعية في المستوى٢ يمكنك فهم المقالات والتقارير والندوات والمحاضرات حول القضايا المعاصرة المصاغة بلغة نموذجية، تلك التي يتخذ كتّابها مواقف خاصة أو آراء شخصية، حتى لو كان في خلفية الحديث ضوضاء أو شوشرة من نوع ما.
C1	أظهرت النتيجة النهائية لاختبارك أنك في مجال النصوص السمعية في المستوى1 يمكنك فهم خطاب طويل، ونقاشات جدلية، وأحاديث طويلة حتى لو كان دون تنظيم. وفهم برامج التلفزيون والأفلام بسهولة حتى لو لم تكن لغتها نموذجية.
C2	أظهرت النتيجة النهائية لاختبارك أنك في قراءة وفهم النصوص المكتوبة في المستوى C2يمكنك أستطيع متابعة المحاضرات التخصصية والمحاضرات التي توظف اللغة العامية أو المصطلحات الأجنبية بدرجة كبيرة.

ثانيًا: نموذج تطبيقي لتّقويم مهارة القراءة قائم على التغذية الراجعة Feedback

المستوى	المعايير العامة للتغذية الراجعة في مهارة القراءة
A1	أظهرت النتيجة النهائية لاختبارك أنك في قراءة وفهم النصوص المكتوبة في المستوى A1 يمكنك قراءة وفهم الأسماء الشائعة والكلمات والجمل السهلة جداً والمتداولة في الإعلانات والإرشادات والدعايات وملصقات الحائط والنشرات التجارية.
A2	أظهرت النتيجة النهائية لاختبارك أنك في قراءة وفهم النصوص المكتوبة في المستوى A2 يمكنك قراءة وفهم نصوص قصيرة وسهلة وإيجاد معلومة خاصة متوقعة في وثائق شائعة إعلانية وتجارية وفي قوائم الطعام والمواقيت ويمكنك أن تفهم رسائل شخصية قصيرة وسهلة.
B1	أظهرت النتيجة النهائية لاختبارك أنك في قراءة وفهم النصوص المكتوبة في المستوى B1 يمكنك قراءة وفهم النّقاط الرّئيسيّة في الحديث في مجالات عملك أو مهنتك أو في مجال ترفيه ما، وتستطيع قراءة وفهم المعلومات التي أحتاجها في مواد الحياة اليومية كالخطابات والمحررات الرسمية.
B2	أظهرت النتيجة النهائية لاختبارك أنك في قراءة وفهم النصوص المكتوبة في المستوى B2 يمكنك قراءة وفهم محاضرات وندوات وخطب طويلة نسبيًا واستيعاب لغة معقدة إذا كان الموضوع معروفاً نوعا ما بالنسبة لك. وتستطيع قراءة وفهم المقالات والتقارير ونشرات وبرامج التلفزيون حول أحداث الساعة والأخبار وبوسعك فهم أغلب الأفلام والقصص والروايات المعروفة.

المستوى	المعايير العامة للتغذية الراجعة في مهارة القراءة
C1	أظهرت النتيجة النهائية لاختبارك أنك في قراءة وفهم النصوص المكتوبة في المستوى C1 يمكنك بدقة قراءة وفهم الإرشادات الطويلة والمعقدة بالأجهزة الدقيقة أو الإجراءات الجديدة حتى وإن كانت خارج مجال تخصصيك.
C2	أظهرت النتيجة النهائية لاختبارك أنك في قراءة وفهم النصوص المكتوبة في المستوى C2 بحسب الإطار الأوروبي المشترك يمكنك قراءة وفهم وتفسير الغالبية الساحقة من اللغة المكتوبة بما في ذلك النصوص المجردة والنصوص المعقدة والنصوص العامية أدبية كانت أم غير أدبية.

خاتمة البحث:

نأمل أن نكون قد بذلنا الوسع والطاقة في هذه الرحلة الشائقة المُجهدة؛ رغبة صادقة في تقديم رؤية نظرية -تطبيقية قائمة على التنوع والثراء، متكأةً على النظرية والتطبيق لتقويم مهاراتي الاستقبال: الاستماع والقراءة -في تعليم العربية للناطقين بغيرها؛ إيمانًا دامغًا بأهمية ذلك وجدواه، وانطلاقا عن قناعة من رؤية شاملة لمفهوم التقويم ذلك الذي يُعنى ويرتبط في الوقت ذاته بالمهارة ومكانتها، وأهدافها، ومكوناتها من المهارات الفرعية، ومعايير تقويمها وتقييمها وفق أحدث ما توصلت إليه النُّظم والأطر العالمية الدولية في مجال تعليم اللغات الأجنبية/ الثانية. وارتأينا باطمئنان أن ننطلق محاولين الإفادة من كل/ معظم أنواع التقييم لهاتين المهارتين المهمتين-التقليدي منه والحديث/ البديل، بما يتوافق بالضرورة ومستويات الطلاب والإمكانات المتاحة، ومع طبيعة المهارة، ومكوناتها، ومعاييرها الأساس تلك التي اصطلح عيلها أو كاد أهل هذا العلم الثقات المعاصرون والحداثيون -على حدٍّ سواء.

وأمّا عن نتائج البحث فقد خلص إلى عدد من النتائج المهمة التي نوردها فيما يلي:

١. تغير النظرة إلى مهارتي الاستقبال من السلبية إلى الإيجابية: الاستماع والقراءة لا بد وأن يفضي بالضرورة إلى تغير النظرة إلى عملية تقويمهما وعيًا وفهمًا وتطبيقًا.

٢. لا بد خلال تكوين معلمي العربية للناطقين بغيرها وتأطيرهم علميًّا وأكاديميًّا من النظر بعين الاعتبار إلى عُنصر تقويم المهارات الأربعة --نظريًّا وتطبيقيًّا--

كي يستقيم ويكتمل تكوين المعلم فينعكس ذلك بالضرورة على مُخرجاته التعليمية.

٣. تجلت أهمية النظرة العالمية للتقويم بوصفه أحد مكونات العملية التعليمية برمتها، وأساسا من أسس تعليمية اللغات فيما أولاه كل من الإطار الأوروبي وآكتفل لعنصر التقويم من مساحة واهتمام، يليق به، ويؤشر دلاليًا على ضرورته وأهميته.

٤. على معلمي العربية للناطقين بغيرها إتقان آليات تقويم مهارات اللغة العربية الأربعة ووسائلها، وعدم إهمالها أو تناسيها، جنبًا إلى جنب مع إتقان آليات ومهارات تدريس تلكم المهارات، حتى تكون المخرجات على النحو المنشود.

٥. تنوع استخدام معلمي العربية للناطقين بغيرها لأنواع التقويم التقليدية منها والبديلة لهو دليل تفوقٍ وإجادةٍ ومَعْبَرَ للإبداع في عملية التدريس ذاتها.

٦. إحاطة معلمي العربية للناطقين بغيرها بآليات تقويم مهارات اللغة العربية وطرائقها لن يتأتى ألبتة إلا بعد الإحاطة التامة بمعايير هذا التقويم والإلمام بالمهارات الفرعية لكل مهارة على حدة.

٧. يحسن تنويع استخدام آليات التقويم القديم والتقويم البديل بشتى أنواعه-ما أمكن ذلك-بحسب نوع المهارة قيد التداول، وطبيعة الموقف التعليمي قيد التناول بكل تفاصيله ومكوناته.

المراجع:

المراجع العربية

- اختبارات الاستماع في تعليم اللغة العربية للناطقين بغير العربية للمستويين الأساسي والمتوسط-- معايير وصعوبات- مصطفى شعبان- دراسة ضمن كتاب-- معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها- منشورات المنتدى العربي التركي-٢٠١٨م.
- أساسيات التقييم في التعليم اللغوي دوايت إلويد وآخرون-ت-- خالد عبد العزيز-مكتبة الملك فهد الوطنية-السعودية-ط٢-٢٠١٤م.
- أسس تعلم اللغة وتعليمها- دوجلاس براون- ترجمة د-- عبده الراجحي- ود-- علي شعبان- دار النهضة العربية- بيروت- ١٩٩٤م.
- إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL) -دراسة وصفية تحليلية للمستويات والمهارات والكفايات-مجلة الأثر-ع ٢٥-٢٠١٦م.
- إضاءات لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها-عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان- د.ط-دت--
- الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات--دراسة -- تدريس--- تقويم-ترجمة علا وآخرين-دار إلياس العصرية - القاهرة -٢٠٠٨م.
- الضعف في اللغة تشخيصه وعلاجه- دار الوفاء- ط١-الإسكندرية- مصر- ٢٠٠٦م- ص ٧٩
- اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم-- كمال بشر -دار غريب ط١-١٩٩٩م--
- المغني في تعليم العربية للناطقين بغيرها-خالد أبو عمشة-أصوات للدراسات والنشر -ط١-٢٠١٨م.
- المهارات الاستقبالية -الاستماع والقراءة-في منهاج الجامعة الأردنية للناطقين بغير العربية رقية جبر- وبسمة الدجاني-- رقية جبر- وبسمة الدجاني-- الكتاب الثاني والثالث نموذجا- مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية- مج٤٢- ع٣--٢٠١٥م.

- تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها-مهارة الاستماع نموذجا-محمد بو نجمة د. ط --٢٠١٣م
- تدريس فنون اللغة العربيّة- علي أحمد مدكور-- دار الفكر العربي- ٢٠٠٦م.
- تدريس مهارة الاستماع للناطقين بغير العربية النظرية والتطبيق- محمود البطل-- دراسة ضمن كتاب الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها -النظرية والتطبيق-منشورات مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز-السعودية-ط١-٢٠١٨م.
- تطوير نظام التقويم اللغوي في برنامج اللغة العربية بالسنوات التحضيرية في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات-إسلام يسري وسلطان شمشك --file ///C--/Users/ar/Desktop
- تعلم اللغات الحية وتعليمها- صلاح عبد المجيد العربي- مكتبة لبنان-١٩٨١م.
- تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى-محمود الناقة-- جامعة أم القرى-د.ط—١٩٨٥
- تعليم العربية-- مناهجه وأساليبه-المنظمة الإسلامية للعلوم والتربية-رشدي طعيمة. - إيسيسكو-ط١-- ١٩٨٩م.
- تعليم العربية-- مناهجه وأساليبه-المنظمة الإسلامية للعلوم والتربية-رشدي طعيمة- إيسيسكو-ط١-- ١٩٨٩م.
- تقويم الاستماع في اللغة العربية للناطقين بغيره-واقعه وسبل تطويره-مريم إبراهيم غبان- دراسة ضمن كتاب-- معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها- منشورات المنتدى العربي التركي-٢٠١٨م.
- تنمية مهارات القراءة والكتابة-استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم د. حاتم حسين البصيص--وزارة الثقافة - دمشق-٢٠١١م.
- دليل تقويم مهارات القراءة الجهرية-المركز القومي للامتحانات-د.ط-٢٠١٥م.

- طرائق التـدريس- مـنهج- أسـلوب- وسـيلة- ردينة عثمان وحذام عثمان يوسف- دار المناهج للنشر والتوزيع- عمان- الأردن ٢٠٠٥م.
- سلسة شمس العربية -سلسلة تعليمية للناطقين بغير العربية -السيد عزت أبوالوفا-إزبازما للطباعة والنشر-بشكيك-قيرغيزيا-الكتاب الرابع والخامس.
- سميح أبو مغلين مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية- دار البداية- ط١- عمان الأردن-٢٠١٠م.
- سياق الحال بين لسانيات الجملة والتراث النحوي العربي حيدر غضبان ودوهان محمد-مجلة بابل-العلوم الإنسانية-المجلد ٣٢ ع ٤-٢٠١٥م
- علوي على عبد الطاهر-- تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية- دار المسيرة- عمان- الأردن- ط١ ٢٠١٠م--
- عبد العليم إبراهيم- الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية المؤلف-- الناشر-- دار المعارف -مصر ط١٤ -د.ت.
- مهارةُ الاستِماع-- دراسة في مَجِال تعليم اللغة العربيِّةِ لغيرِ الناطِقين بغيرها-- بسمة حاتم العلواني- دط-- ٢٠١٤َ.
- مهارات التدريس الصفي والسيطرة على المشكلات الصفية-- حمزة الجبالي-- دار الأسرة للنشر -٢٠١٦م.
- مهارة القراءة للناطقين بغير العربية النظرية والتطبيق- أحمد صنوبر-- دراسة ضمن كتاب الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية-- النظرية والتطبيق- منشورات مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز-السعودية-ط١-٢٠١٨م.
- مهارات اللغة العربية-عبد الله على مصطفى-- دار المسيرة-عمان الأردن-ط٣- ٢٠١٠م.
- مهارات ما وراء المعرفة وعلاقاتها بالكفاءة اللغوية- عبد المنعم أحمد بدران-دار العلم والإيمان- ط١ كفر الشيخ دسوق ٢٠٠٨م.
- نماذج من الاختبارات الموضوعية في اللغة العربية للمرحلة الثانوية-رشدي أحمد طعيمة - دار الفكر العربي- القاهرة ٢٠٠٠م.

المراجع الأجنبية

- Council of Europe (2001) -- The Common European Framework of References for Languages-- Learning, Teaching, Assessment

المواقع الاليكترونية

- http--//arabs-nlp--blogspot--com/2013/02/blog-post--html
- http--//www--alfaseeh--com/vb/archive/index--php/t-43437--html
- http--//www--angelfire--com/sk/sparky/fenoon2--htm
- http--//www--angelfire--com/sk/sparky/fenoon2--htm
- http--//www--angelfire--com/sk/sparky/fenoon2--htm
- http--//www--edutrapedia--illaf--net/arabic/show-article--thtml?id=649
- https--//rm--coe--int/16806a39b1
- https--//kenanaonline--com/users/wageehelmorssi/posts/268363
- http--//educapsy--com/services/comprendre-lecture-341
- https--//www--manhal--net/art/s/20212
- https--//www--actfl--org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines
- https--//www--actfl--org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012
- arabic/%d8%a7%d9%84%d9%82%d8%b1%d8%a7%d8%a1%d8%a9
- https--//www--alukah--net/literature-language/0/106843/#ixzz5rnjkiyj1
- https--//www--researchgate--net/publication/311904968-tqwym-almhart-alastqbalyt

الفصل الرابع
تقويم العناصِر اللّغويّة
(الأصوات، والمُفردات، والتّراكيب)

أحمد نوّاف الرّهبان
عضو هيئة تعليميّة في جامعة دِمشق-المعهد العالي للغات
محاضر سابق في جامعة مرمرا-تركيا
المدير الأكاديمي-مناهج العالميّة
المشرف الأكاديمي على برنامج اللغة العربيّة-أكاديميّة إسطنبول

الملخَّص

يهدف هذا البَحث إلى تسليط الضّوء على تقويم العناصر اللّغويّة المتمثّلة بـ (الأصوات، المُفردات، التّراكيب)، وذلك من خلال تقديم رؤية متكاملة عن أنواع التَّقويم الممكنة في هذه العناصر. وقد قسّم الباحث دراسته إلى ثلاثة مباحث أساسيّة، هي: تقويم الأصوات اللّغويّة، تقويم المفردات اللّغويّة، تقويم التّراكيب اللُّغويّة، تناول الباحث من خلالها مفهوم كلّ عنصر من هذه العناصر، محاولاً تحليله إلى المهارات الفرعيّة اللازمة لقياس مدى تمكُّن المتعلّمين في كلِّ عنصر أساسي، ومن ثمّ ربط هذه المهارات الفرعيّة بالمستويات والأسئلة الملائمة لها في كلّ مستوى.

وقد حرصَ الباحث على تناول مفهوم التَّقويم في هذه المباحث بأبعاده المختلفة، فلم يكتفِ بتقويم منتجات التَّعلُّم، بل أضاف إليها بعض أنواع التَّقويم، كالعلاجي والقائم على عمليّات التَّعلُّم. وانطلاقاً من المفهوم الواسع للتَّقويم الذي لا يكتفي بقياس أهداف التَّعلّم بأسلوب ثابت، فقد ذكَرنا أكثر من أسلوب من أساليب التَّقويم التّقليديّة والبديلة. وإيماناً منّا بأن يكون هذا البحث ذا فائدة عمليّة للمشتغلين في المجال-وخاصّة المعلّمين-فقد قدّمنا العديد من النّماذج التّطبيقيّة لأساليب التَّقويم المتبعة، حتى تكون مرشدًا للمتعلّمين.

المَبحث الأوَّل: تَقويم الأصوات اللُّغَويّة

المَفهوم:

يُعدُّ النِّظامُ الصّوتيُّ جزءاً أساسيّاً من أنظِمة اللّغة الأخرى (الصّوتي، والصّرفي، والنّحوي، والدّلاليّ، والكِتابيّ)، وعندما نتحدّث عن هذا النّظام فإنّنا نقصِدُ به «أصوات اللغة وتتابعاتها ومعالمها التطريزيّة فوق المَقطعيّة » (القحطاني، السحيباني، البشري، ١٤٣٠هـ، ص٥). وهذا يعني أنَّ مفهوم النِّظام الصَّوتي ليس محصوراً في لفظ الرَّمز المكتوب فحسب، بل هناك ظواهر أخرى يتضمَّنها هذا النِّظام. وعليه فإنّ هذه العناصر يجب أن تكون مشمولةً في عمليّتي التّعليم والتقويم، ويمكن أن نُصَنِّف هذه العناصر وفقَ الآتي:

١. أصوات اللُّغة الهَدف.

٢. الظّواهر الصّوتية الأخرى المرتبطة بالأصوات.

٣. المعالم التطريزية فوق المقطعيّة، ويُقصَد بها هُنا النّبر والتنغيم.

وإذا نظرنا إلى هذه العناصر نجد أنها متفاوتة في أهميّتها في عمليّتي التَّعليم والتَّقويم، فالعناصِر الأكثر وضوحاً في النّظام الصوتي هي أصوات اللغة المُستهدفة، ولكنّ هذا لا يعني إهمال العناصِر الأخرى، ومَردُّ ذلكَ إلى أنّ البنية التّواصليّة لأيِّ حدثٍ لغويٍّ لا تتوقّفُ عند تمييز الأصوات وحُسن نُطقها فحسب، بل إنّ هناكَ عناصر لغويّة وغير لغويّة تأخذُ دوراً في عمليّةِ الاتّصالِ. والمتعلم حتى وإن أتقن نطق الأصوات فإنّه سيظلّ أجنبيّاً بسبب النّبر والتّنغيم غير المقبول بين أبناء اللُّغة الهدف (Ur, 2004, p. 47). لِذا فإنّهُ من الأهميّة بمكان أن نأخذَ في الحُسبانِ العناصِر المذكورة آنِفاً جميعها في النّظام الصّوتيّ عندَ عمليّةِ التقويم، ويكون ذلك بوضعها ضمن مستويات متدرّجة في التّعليم والتّقويم.

مجالات التَّقويم في النِّظامِ الصَّوتيّ:

تشمل عمليّة التَّقويم للنّظام الصَّوتي بعضَ المَظاهر الأساسية التي بدورها تتفرع إلى مهارات فرعية لتسهيل عمليّة التَّقويم، ويمكن أن تَشملَ مجالاتِ التّقويم (الطّاهر حسين، ٢٠١١، ص٦١)

١. الأصوات الرّئيسة.

٢. الأصوات الفرعيّة.

٣. النّبر والتَّنغيم.

٤. الوَقفات.

وحتى نستطيع قياس هذه العناصر بدقة يجب أن نحلّلَها إلى مهارات فرعيّة تُسهِّل على المعلّم قياسها بصورة موضوعيّة.

المهاراتُ الفرعيّة الخاصّة بتقويم الأصوات والظواهر الصّوتيّة:

ترتبط عمليّة التقويم في أيّ مادّةٍ دراسيّةٍ بأهداف التعليم، فما نُعلِّمُه داخل الصّفوف ينبغي أن يُقوَّمَ حتى نتثبّت من مدى إتقان الطّالب لمحتوى المادّة، وقياس الأثر الحاصِل من هذه العملية. لهذا فإننا سنستعرِضُ فيما يأتي المهارات الفرعيّة للأصوات والظّواهر الصّوتيّة التي يمكن أن تُدَرَّس وتُقوَّم حتى تكون موجّهةً للمُعلِّم الذي يريدُ تقويم أداء مُتعلّميهِ في النّظامِ الصّوتيّ (وثيقة بناء منهج تعليم اللغة العربيّة لغير النّاطقين بها، ١٤٣٦هـ، ص٤٩، ٦٩-٧١؛ انظر أيضاً تامر، ٢٠١١، ص٧٢):

جَدول١: المهارات الفرعيّة للنّظام الصّوتي

الرَّقم	المهارات الفرعيّة
١	نطق أصوات اللغة العربيّة نُطقاً صحيحاً.
٢	نطق أصوات اللغة العربية مضبوطة بشكل صحيح.
٣	نطق الأصوات المتجاورة نطقاً صحيحاً، مثل (ب، ت، ث.....).
٤	نطق الكلمات المنوّنة نطقاً صحيحاً.
٥	نطق الأصوات المشدّدة نطقاً صحيحاً.
٦	نطق الأصوات غير الموجودة في اللُّغة الأم للمتعلّم بشكل صحيح.
٧	نطق الكلمات في سِياقها اللغوي نطقاً صحيحاً.
٨	نطق الجمل نطقا صحيحاً معبراً.
٩	نُطقُ الكلمات بسرعة مناسبة.
١٠	تمييز أصوات العربيّة منفصلة ومتصلة.

الرَّقم	المهارات الفرعيّة
١١	تمييز الأصوات المتقاربة في مخارجها.
١٢	التمييز بين الحركات القصيرة المفردة.
١٣	نطق الحركات القصيرة نطقاً سليماً.
١٤	التمييز بين الحركات الطّويلة المفردة.
١٥	نطق الحركات الطّويلة نطقاً سليماً.
١٦	التَّمييز بين الحركات الطّويلة والقصيرة.
١٧	الرَّبط بين الصّوت المنطوق ورمزه المكتوب.
١٨	تحديد موقع الصّوت عند سماعه ضمن كلمة.
١٩	تحديد الصّوت الذي تبدأ به الكلمة.
٢٠	تحديد الصّوت الذي تنتهي به الكلمة.
٢١	تمييز التاء عند الوقف.
٢٢	التَّمييز بين التاء المربوطة والمفتوحة.
٢٣	التَّمييز بين تنوين النّصب والنون.
٢٤	تمييز الشّدّة في الكلمات.
٢٥	تَحديد «الـــ» الشّمسيّة في الاستماع.
٢٦	تحديد «الـــ» القمريّة في الاستماع.
٢٧	التَّمييز بين «الـــ» الشّمسيّة و «الـــ» القمريّة في أثناء الاستماع.
٢٨	تمييز الكلمات التي تحتوي حُروفاً تُنطَق ولا تُكتب.
٢٩	تمييز المَسار التَّنغيمي للاستفهام.
٣٠	تمييز المسار التّنغيمي للتعجُّب.
٣١	تمييز المسار التّنغيمي للنّداء.
٣٢	تمييز المسار التّنغيمي للنهي.
٣٣	تمييز المسار التّنغيمي للسُّخريّة.
٣٤	تمييز المسار التّنغيمي للأمر.
٣٥	تحديد المعنى المقصود بالنّبر والتّنغيم (حزن، فرح ....).
٣٦	تَنغيم الجمل وفق ما يقتضيه الحال (نهي، نداء، أمر، ...إلخ).

من خلالِ الجَدول السّابق يتّضح أنّ هذه المهارات الفرعيّة كثيرة، ويَصعُبُ حَصرُها في مُستوىً معيّن، لذا فإنّنا نقترح على المعلّم أن يضع الأولويّة الأولى للمهارات الفرعيّة المُتعلّقة بتمييز الأصوات ونطقها، فهي الأساس في المستويات المبتدئة. وهذا لا يعني أن يؤجّل قياس المهارات الفرعيّة المتعلّقة بالنّبر والتنغيم إلى مستويات متوسطة أو متقدمة؛ بل يمكنه أن يُقوّم مهارات فرعيّة منها تلائِم المستوى المبتدئ، كتنغيم الجمل الاستفهاميّة والتّعجبيّة... إلخ.

ويرى الدكتور مختار الطّاهِر حسين أنّه يمكن تقسيم الأهداف المتعلّقة بالمهارات الفرعيّة وفق مستويين في أثناء عمليّتي التّعليم والتّقويم (٢٠١١، ص٦١):

المستوى الأوّل: ويستهدفُ المبتدئين، وفيه نركّز في التّقويم على:

١. أصوات اللغة العربيّة الرّئيسة.

٢. أنماط التّنغيم الأساسيّة الملائمة للمستوى المبتدئ.

٣. أنماط النّبر الأساسيّة التي تحمل وظيفة دلاليّة أو نحويّة.

٤. الوَقفة ذات الوظيفة الدّلالية.

المستوى الثّاني: ويستهدف المتعلّمين في المستويين المتوسّط والمتقدّم، ويتمُّ التركيز فيه خلال عمليّة التقويم على:

١. مُتابعة الظّواهر الصّوتيّة.

٢. الأصوات الفرعيّة للّغة التي لا تغيّر المعنى.

٣. أنماط التنغيم المُركّبة.

٤. أنماط النّبر التي ليس لها وظيفة دلاليّة أو نحويّة.

٥. الوَقفة التي ليس لها وظيفة دلاليّة.

٦. الأساليب الصّوتيّة التي تستخدمها العربيّة للتعبير عن الأحاسيس كالفرح والحزن والمرح والتّعاطُف والغضَب.

ويرى الباحِث أنّ هذا التقسيم الذي اعتمده الطّاهر حسين منطقيٌّ إلى حدٍّ كبيرٍ، إذ لا يمكن تصنيف هذه المهارات الفرعيّة بصورة دقيقة في المستويات الفرعيّة، لذلك فإنَّ وضعَ حُدودٍ عامة بين هذه المهارات في المُستوياتِ الرَّئيسة أمرٌ مهمٌّ جدّاً حتى لا يتشتَّت ذهن المتعلّم والمعلِّم على حدٍّ سواء.

ماذا نختبِرُ في أصوات اللُّغة الهَدف؟

عندما نتحدَّث عن أصوات اللُّغة -أيّ لغة- فإنَّنا نصنِّفها عادة ثلاثة تصنيفات، هي:

١. أصوات مُشتركة بين اللُّغَتين الأم والهدف.

٢. أصوات في اللُّغة الهدف، تتشابه مع بعض أصوات اللّغة الأم لكنَّها تُسبِّب إشكاليّة.

٣. أصوات غير موجودة في اللّغة الأم للمتعلّم، وهي غالباً ما تكون موضع الإشكال.

وهذه التَّصنيف متدرِّج في تقديمه من حيث مستوى صعوبته عند المتعلَّمين، وهو تَصنيف ينبغي أن يُؤخذ في الحسبان عند إعداد الاختبارات الصّوتيّة. ويرى بعض الباحثين (حسين، ٢٠١١؛ فضل، ١٩٨٩) أنّ اختبار الأصوات المُشتركة بين اللّغتين (النّوع الأوَّل في التَّصنيف) بمثابة مضيعةٍ للوقت وتشتيت للأهداف، باعتبار أنَّ هذه الأصوات لا تُشكِّل صعوبةً حقيقية عند المتعلِّم، لذا فلسنا بحاجة إلى اختبارها عند المُتعلِّمين. لكن الباحث يرى ضرورة أن يشمل التَّقويم جميع التَّصنيفات المذكورة بدرجات متفاوتة؛ فالمتعلّم وإن كان لديه أصوات مشتركة بين لغته الأم واللغة الهدف، إلا أنَّه بحاجة إلى أن يُحقِّق مهارات التَّعرُّف على الأقل، والرّبط بين الصّوت المنطوق ورمزه المكتوب؛ فليست كلّ اللّغات ذات نظام كتابي مشابه للغة العربيّة. وفيما يتعلّق بالأصوات غير المشتركة بين اللُّغتين، والتي تمثل صعوبةً لدى المتعلّمين، يجب التركيز عليها أكثر من الأصوات المشتركة بين اللّغتين في أثناء عملية التقويم. وهنا يبرز سؤالٌ جَوهري عند المُعلّم: ما الأصوات غير المُشتركة بين اللُّغة العربيّة ولغة المتعلّم؟ وتزداد صعوبة الإجابة على هذا السُّؤال إذا كان لدينا طلاب من جنسيّات مختلفة.

إنّ الجواب على هذا السُّؤال يتحدَّد بأمورٍ ثلاثة:

١. الملاحظة الصّفيّة المستمرّة من المعلّم، ومعرفة الاختلافات بين أصوات اللُّغة العربيّة واللُّغات الأصليّة عند المتعلّمين، ويكون ذلك عن طريق رصد الأخطاء التي يقع فيها المتعلّمون.

٢. الأخطاء المشتركة التي يقع فيها المتعلّمون في الاختبارات والتي تُعدُّ مصدراً مهمّاً لإعداد الاختبارات.

٣. الدراسات التَّقابليّة التي أُجريَت حول لغاتٍ مُختلفة، التي تحدّد أوجه التشابه والاختلاف بين اللّغتين (الأم والهدف) في مستويات مختلفة.

وقد لخَّصَ الدّكتور علي الخولي بِشكلٍ عامّ الصُّعوبات الصَّوتيّة عند متعلّم العربيّة، وتُعَدُّ هذه الصُّعوبات مُرشداً مهمّاً، وخاصّةً للمعلم المبتدئ في مجال التّعليم، لأنّها تقف على أهمّ الأخطاء المشتركة التي يشترك فيها المتعلّمون، هذه الصُّعوبات هي (١٩٨٩، ص٤٩):

١. صعوبة التَّمييز بين (ط، ت) أو (ض، د) أو (ص، س).

٢. صعوبة التمييز بين (ه، ح) وبين (ك، ق) أو بين (ء، ع).

٣. صعوبة نطق وتمييز /خ/ وأيضاً /غ/ في حال عدم وجوده في اللغة الأم للمُتعلّم.

٤. صُعوبة التمييز بين الحركات القصيرة والطويلة (قُتل - قوتل) (زِر-زير).

٥. صُعوبة التَّمييز بين أنواع التَّنوين والنُّون في أثناء الاستماع.

٦. إضافة المُتعلم أصوات غريبة عن اللّغة العربيّة، يستعيرها من لغته الأم، مثل: (P) أو (V)، وهذا ملحوظ عند المتعلّم التُّركي في الخلط بين «و» و «v» في النّطق.

٧. صُعوبة نطق الأصوات المفخّمة (ط، ظ، ض، ص) بصورة عامة عند المتعلّمين.

٨. صُعوبة نطق (ر) التكرارية العربية.

٩. ويضيف الباحث أيضاً صعوبة التَّمييز بين (ظ، ث) و (ذ، ث) و (ص، س).

إنّ الصّعوبات الصّوتيّة التي ذكرها الخولي تكاد تكون عامة ومشتركة مع أغلب المتعلّمين من جنسيّات مختلفة، لذلك فالاعتماد على هذه القائمة أمرٌ مهمٌّ جِدّاً. ويجب أن يأخذ مُعِدُّ الاختبار في الحُسبان عند تَقويم الأصوات تصنيفاتها الثّلاثة مع التَّركيز على النَّوعَين الأخيرَين باعتبارهما مَصدراً للمُشكلات المُتوقَّعة عند المُتعلِّم، مع عدم إهمال الظَّواهر الأخرى كالنَّبر والتَّنغيم.

أنواع التَّقويم الخاصّة بالأصوات:

سوف نتحدَّث في هذه الفِقرة بالتَّفصيل عن أنواع التَّقويم المُمكِنة بناء على نوعَين رئيسيين، وبناء على نظرتنا إلى مفهوم التَّقويم المتمثّلة في أنَّه واسع الرُّؤية ويتيح للمعلِّم قياس المتعلِّمين في أشكال مختلفة ليتحقَّق من عمليّات ومُخرجات تَعلُّمهم، وقد صنَّفنا هذه الأنواع وفق ثلاثة تصنيفات، هي:

أوّلاً–التَّقويم المرحلي:

ويقصد به التَّقويم الذي يَحدث أثناء عمليّة التَّعلُّم والتَّعليم المُستمرة داخل الفَصل، وقد قَسَّمه الباحث لسهولة التَّطبيق عند مُعدّي الاختبار إلى ثلاثة أقسام، هي:

١. الاختبارات السَّريعة.

٢. التَّقويم العلاجي.

٣. تقويم عمليّات تَعلُّم الأصوات وإستراتيجياتها.

وفيما يلي تَفصيلُ ذلك:

١) الاختبارات السَّريعة:

تهدف إلى قياس المهارات الجزئيّة التي يتعلَّمها المتعلّمون باستمرار، سواء على مستوى درسٍ واحِد أو وحدة مُتكاملة. وعادة ما يأخذ هذا النّوع من التَّقويم شكل الاختبار التَّقليديّ السّريع الذي يتكوّن من مجموعة من الأسئلة[1] التي تستهدف قياس المهارات الجزئيّة في الدّرس أو الوَحدة. ولهذا النّوع من الاختبارات فائدة مُتَمَثِّلة في

١– سوف نتطرَّق لاحقاً لأنواع هذه الأسئلة بالتَّفصيل في أثناء حديثنا عن أنواع أسئلة الاختبار الخاصّة بالأصوات.

أنّ المعلّم يستطيع الوقوف أوَّل بأوَّل على تقدُّم المتعلِّمين في اكتساب المهارات الجزئيّة، ورصد المُشكلات التي تُواجههم. ولذلك يَنبغي للمُعلِّم ألا يؤجِّل تقويم المتعلِّمين إلى نهاية المستوى أو الفصل، لأنَّ هذا سيؤدِّي إلى فجوة كبيرة بين المتعلمين، نظراً لعدم معالجة الأخطاء النَّاتجة، وسيكون من الصَّعب ضبطُها بعد ذلك.

وعند تصحيح هذه الاختبارات نكون أمام نوعين من الأخطاء المتوقّعة:

١. أخطاء مشتركة وقع فيها أكثر من مُتعلِّم، وفي هذه الحالة سيقوم المُعلّم بإعداد تدريباتٍ إضافيّة لمعالجة المُشكلات الصَّوتيّة النّاتجة، ويكون ذلك عبر الخَطوات الآتية:
   - تَحديد المُشكلات الجماعيّة النّاتجة عن اختبارات الأصوات.
   - تصنيف المُشكلات الجماعيّة.
   - اختيار التَّدريبات العلاجيّة لحل هذه المُشكلات.

٢. أخطاء فرديّة متفرِّقة، وهذا النّوع من الأخطاء سيقودنا إلى الحَديث عن النّوع الثّاني من أنواع التَّقويم المرحلي، ألا وهو التَّقويم العلاجي.

٢) التَّقويم العِلاجي:

تتفاوت مستويات المتعلِّمين في المهارات الفرعيّة للأصوات، وهذا يكون ظاهراً في الصَّفِّ نفسه عادةً. وقد يصعب على المعلِّم تحديد المُشكلات الصوتيّة الفرديّة التي يُواجِهُها المتعلِّمون في اكتساب المهارات الفرعيّة، وهذا عائد إلى الخلفيّة اللغوية للمتعلّمين بالدَّرجة الأولى ومدى قرب أو بعد أصوات اللغة الهدف من اللغة الأم. يُضاف إلى ذلك أنَّ عمليّة إتقان الأصوات لا يُمكِن أن تندرج ضِمن الأهداف قريبة التَّعلُّم. صحيحٌ أنّ أغلبَ المهارات المتعلِّقة بها آلية، إلا أنها مرتبطة بجهاز النُّطق عند المتعلِّم، وهذا الجهاز يحتاج إلى دُربة ومران مُستَمِرَّين حتى يستطيع المُتعلِّمُ إتقان مَخارج الأصوات الموجودة في اللغة الهدف وتمييزها، وهذا لا يتحقق خلال مُدّةٍ قَصيرة، وهذا ما يُفسِّر لنا المُشكلات الصَّوتية التي يُعاني منها المتعلّمون في المستويات المختلفة. وعليه فإنّ الأخطاء مُتوقَّعة دائماً، وهي على نوعين كما أوضَحنا سابقاً، وبالنِّسبة للأخطاء الفرديّة التي تخصُّ متعلّماً ما فهي تحتاج تقويماً علاجيّاً خاصّاً من المعلِّم لحل هذه المشكلات.

بناء على ما تقدَّم فإننا نقترح على المعلِّم بعض الإجراءات الصَّفيّة التي تُمكِّنه من تحديد المشكلات الصَّوتية وعلاجِها، ضمن إطار التَّقويم العلاجي للأصوات والظَّواهر الصَّوتيّة الأخرى.

إجراءات التَّقويم العلاجي على مستوى المتعلّمين الأفراد:

١. تحديد مدى تَقَدُّم كلِّ متعلِّم في إتقان المهارات الفرعيّة الخاصَّة بالأصوات.

٢. تحديد المُشكلات التي يُعاني منها كُلّ متعلِّم. ويتمُّ تحديد مدى التَّقدُّم والمُشكلات عن طريق إنشاء قوائم ملاحظة صوتيّة خاصّة بالمهارات الفرعيّة للأصوات، وسوف نتحدَّث عن كيفيّة إنشائها بعد قليل.

٣. تَصنيف هذه المُشكلات «صوتية، مقطعيّة، تنغيميّة، وقفيّة».

٤. معالجة المشكلات من خلال برنامج علاجي خاص بالأصوات مُعَدّ مُسبقاً.(١)

٥. التَّحقُّق من مدى تقدُّم المتعلّمين عن طريق المتابعة المُستمرّة لهم.

كيف نُنشئ قائمة الملاحظة الصَّوتيّة؟

تُبنى قائمة المُلاحظة الصَّوتية من المهارات الفرعيَّة المستهدفة في المستويات المختلفة والمتعلِّقة بالأصوات والظَّواهر الصَّوتية الأخرى، والهدف منها معرفة مدى تقدُّم كلِّ متعلّم بصورة فرديّة، وفيما يلي عرضٌ لنموذج مقترح من قبل الباحث لإعداد قائمة الملاحظة الصّوتية الخاصة بالأصوات.

---

١ – ننصَح كلّ معلّم أن يُجهّز قائمة من التّدريبات العلاجيّة التي تعزّز إتقان المهارات الفرعيّة للأصوات،ويكون ذلك من خلال رصد المشكلات وبناء التّدريبات على أساسها. بحيث تكون جاهزة في كلّ وقت،يتخيّر المعلّم ما يراه مناسباً للمتعلّمين.

جدول (٢): قائمة الملاحظة الصّوتيّة

<table>
<tr><th colspan="5">قائمة الملاحظة الصّوتيّة</th></tr>
<tr><td>اسم الطالب:</td><td colspan="4">المستوى:</td></tr>
<tr><td>المهارات الفرعيّة المستهدفة</td><td colspan="4">درجة الإتقان</td></tr>
<tr><td></td><td>ممتاز</td><td>جيد</td><td>متوسط</td><td>ضعيف</td></tr>
<tr><td>أوّلاً: التمييز بين الأصوات المتقاربة في أثناء الاستماع</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>١. يميز بين «د» و «ض»</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>٢. يميز بين «ت» و «ط»</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>٣. يميز بين «ح» و «ه»</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>٤. يميز بين «س» و «ص»</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>٥. يميز بين «ث» و «ذ»</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>ثانياً: على مستوى النُّطق</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>٦. يميّز بين صوتي « د » و « ض» في أثناء النُّطق</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>٧. يميّز بين صوتي « ء » و « ع » في أثناء النُّطق</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>٨. يميّز بين صوتي « ك » و « ق » في أثناء النُّطق</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>٩. ينطِق الكلمة دفعةً واحدة دون الحاجة إلى قراءتها مقطعيّاً</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>١٠. ينطق الكلمات التي تعلَّمها</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>ثالثاً: على مستوى التنغيم في الجُمَل والوقفات</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>١١. يُنغِّم جُمَل الاستفهام</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>١٢. يُنغِّم جُمَل النَّهي</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>١٣. يُنغِّم جُمل التَّعجُّب</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>١٤. يُحسن الوقف في المكان المُناسب</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>المُشكلات الصّوتية عند الطالب:
١-.........................</td><td colspan="4">آلية العلاج:
١-.........................</td></tr>
</table>

نموذج تَطبيقي لآلية علاج المُشكلات الصَّوتيّة وتقويمها:

الطالبة عائشة في المستوى المتوسِّط الأوسط في كليّة العلوم الإسلاميّة في جامعة مرمرا، وهي عندها مُشكلات صوتية متعدِّدة، وذلك عائد إلى إهمال هذا الجانب في المستويات السّابقة. طلبَنا منها أن تقرأ فقرةً من نصٍّ قرائيّ قراءة جهريّة، فواجهت صعوبة في ذلك ووقعت في أكثر من مشكلة صوتيّة.

ماذا فعلنا مع هذه الطّالبة؟ (١)

يمكن تقسيم مراحل العلاج إلى ثلاث مراحل أساسيّة، هي:

المرحلة الأولى: (إعادة القراءة داخل الصَّف)

طلبنا منها إعادة قراءة الفقرة مرّة ثانية في الصَّف، فلم تكن النّتائج مُرضِية، ولم يكن هناك تحسُّن ملحوظ، وحسب رأينا هذا عائد إلى أنّ الطّالبة:

- تشعر بالخجل أمام طالباتها في هذا المستوى.
- تقرأ تحت ضَغط الوَقت.
- ليست على وعي بالأخطاء التي وقعت بها، ولم تُنَبَّه إليها، لذلك فهي غير قادرة على تعديل سلوكها.

المرحلة الثّانية: (تحليل التَّسجيل الصّوتي)

بعد أن قمنا بتسجيل صوتها أثناء القراءة الجهريّة، حلَّلنا التّسجيل فوجدنا أنّها تعاني من مشكلات تمثَّلت في الآتي:

١. أخطاء في نطق بعض الأصوات واستبدالها بأصوات أخرى، ومن أمثلتها:

الكلمة الأصليّة	الخطأ	توصيف الخطأ
رفيعة/ تعالى	رفيئة/ تآلى	استبدال صوت العين بالهمزة
تحلّى	تهلّى	استبدال صوت الحاء بالهاء
كذلك/ لذلك	كزلك/ لزلك	استبدال صوت الذال بالزّاي

١ – ننقل هذه التّجربة بالتَّفصيل حتى يستفيد منها المعلّمون في معرفة الخطوات الإجرائيّة لعلاج مشكلات هذه الطالبة،ثمَّ اختصار هذه الخطوات وقصرها على الخطوات التي تحقق فائدة عند المتعلّم.

٢. حذف بعض الأصوات في نهاية الكلمات، مثل كلمة (الأنبياء) نطقتها بهذا الشَّكل (الأنبيا).

٣. قراءة تقطيعيّة على مستوى الكلمات والجمل، إذ ليس عندها قدرة على القراءة على مستوى الكلمة، بمعنى أنّها عندما تقرأ كلمةً مثل: (إنَّ) فإنَّها تقرأها بهذا الشّكل (إ....إنْ... إنَّ)، وهذا أمثلته كثيرة.

٤. لا تُحسِن الوقوف في القراءة عند ما يجب الوقوف عليه من علامات التّرقيم.

٥. عدم القراءة الصَّحيحة لبعض الكلمات المتشابهة شكلاً والمختلفة في الحركات، مثل: (مَن، مِن/ حَسَن، حُسن).

٦. ليس هناك مراعاة للقراءة التَّعبيريّة والتّنغيميّة، فالإيقاع ثابت في كلِّ ما قرأته.

المرحلة الثالثة: تقديم العلاج

بعد أن حدَّدنا المُشكلات الصَّوتيّة وصنَّفناها قُمنا بتقديم العلاج لهذه المتعلِّمة، على أن يكون في البيت لا في الصَّف. وفيما يلي خطوات العلاج التي قمنا بها، مع الإشارة إلى أنَّ هذه الخَطوات يمكن أن تُطبَّق على متعلّمين آخرين بشكل عام.

خطواتُ المعالجة في القراءة الجهريّة: (للمعلّم)

١. أُسجِّل النَّصّ المستهدف بشكل كامل.

٢. أقوم بتحديد الكلمات التي فيها صعوبات صوتية للمُتَعلّمين، وغالباً يكون في هذه الكلمات أصوات غير مشتركة مع اللُّغة الأصليّة للمتعلِّمين.

٣. أضع هذه الكلمات في قائمة، مع ذكر التَّصريفات المختلفة للكلمة، مثال: (لَعِبَ، يَلعَبُ، لَعِباً، لاعِب، مَلعَب، لُعبة)، ثمّ أقوم بتَسجيلها (قراءة مقطعية ثم كاملة)[1].

١- لتزويد الطالب باستراتيجيّة التَّقطيع الصَّوتي للكلمة هناك تدريب مفيد جدّاً للمتعلّمين،ألا وهو تدريب (البناء التّدرُّجي للكلمة)،والمقصود بالبناء التّدرُّجي تقسيمُ الكلمة أو الجُملة إلى أقسام بهدف تسهيل نطق الكلمات والجمل.

- مثال عن الكَلِمة: استيقظَ
- أقسمها لمقاطع» اسـ،تيـ،قـ،ظَ«
- أقرأ المقطع الأول وأطلبُ من الطَّالِبِ تكرارَه « اسـ»
- أقرأ المقطعين الأول والثَّاني وأطلبُ من الطَّالِبِ تكرارَهما « اسـتَيـ»وهكذا.
- أقرأ الكَلِمةَ كامِلَةً وأطلبُ من الطَّالِبِ تكرارَها « استيقَظ»
- التّكرار الأوَّل بصورة بَطيئة والثَّاني أسرع،وهكذا حتَّى يتقن الطَّالبُ نطقَ الكَلِمة بصورة طَبيعيَّة.

٤. أطلب من المتعلّم الاستماع أكثر من مرة للكلمات المُسجَّلة، ثم تكرارها وتسجيلها.

٥. أسجِّل الجُمل التي تحتاج تنغيماً معيناً، (استفهاميّة، تعجبيّة، ...إلخ) بصورة مفردة.

٦. يُكرِّر المتعلّم الجُملَ مُنغَّمةً بعد الاستماع إليها أكثر من مرة.

٧. أطلب من المتعلّم الاستماع للنَّص كاملاً أكثر من مرّة، وذلك قبل تكراره وتسجيله.

٨. يقوم المتعلّم بمقارنة ما سجّله بنموذج المعلّم، ثمَّ يسجله مرة أخرى بعد مراعاة التَّصحيحات.

٩. يرسل كل متعلّم ما سجَّله إلى المُعلِّم ليُدقِّقه.

١٠. بعد التَّدقيق يحدِّد المعلّم الأخطاء الأكثر بروزاً عند المتعلِّم، ليقوم بتصحيحها.

هذه هي الخطوات الإجرائية التي طبَّقناها لعلاج المشكلات الصَّوتيّة عند الطالبة، وبعد أنْ طبَّقت ما طلبناه منها كان هناك فرقٌ واضح بين أوَّل قراءة لها والقراءة التي أرسلت تسجيلها لنا. طبعاً الطّالبة قامت بذلك في البَيت، وهذا ما جعلها تتحرَّر من ضَغط الوقت والحرج أمام زميلاتها، إضافة إلى إدراكها للمشكلات التي وقعت فيها في أثناء القراءة الجهريّة الأولى من خلال المقارنة مع النّماذج المُسجَّلة، وهنا تكمن أهميّة المتابعة من قبل المعلّم للتَّقويم العلاجي الذي تنعكس فائدته بصورة مباشرة على المتعلِّمين.

٣) تقويم عمليّات تَعلُّم الأصوات وإستراتيجياتها:

وهو النَّوع الثّالث من أنواع التَّقويم المَرحَلي، وقد أدرجناه ضمن التَّقويم المَرحلي باعتبار أنّه يُقوِّم عمليّات التّعلّم للأصوات في أثناء عمليّة التَّعلُّم. وتتمَثَّل فكرة هذا النَّوع من التَّقويم في أنَّ أيَّ متعلِّم للغة يجب أن يتَّبِع مجموعة من إستراتيجيات التعلُّم المُفيدة حتى يَنجَح في عمليّة التَّعلُّم. وعليَّه فإنَّ من الأبعاد الجديدة للتَّقويم أن نُقوِّمَ عمليّات التعلُّم عند المتعلّمين للحكم على مدى جودتها. وعادةً ما يكون التَّقويم على شكل قوائم مراجعة ذاتيّة تتضمَنُ أهمَّ الإستراتيجيات الفاعلة والنّاجحة في مجال تعلُّم مهارةٍ من المهارات اللُّغويّة، ويُطلب من المُتعلّم أن يُحَدِّد درجة استخدام هذه الإستراتيجيات ،

وبناء على الاستجابة يتكوّن لدى المعلِّم تَصوُّرٌ واضِحٌ عمّا يقوم به المتعلّم في عمليّة تعلُّمه الأصوات، ويتم التَّوجيه بعد ذلك للاستخدام الأمثَل للإستراتيجيات . وعادةً ما يتمّ الرَّبط بين ضعف اكتساب المهارات وضعف استخدام الإستراتيجيات النّاجحة، لذلك فمن المهمّ تزويد المتعلِّم بقائمة مراجعة ذاتيّة لإستراتيجيات تعلّم الأصوات، وسنذكُر فيما يأتي نموذجاً مُقترحاً لقائمة المُراجعة الذّاتيّة لإستراتيجيات تعلُّم الأصوات.

جدول (٣): قائمة المُراجعة الذّاتيّة لإستراتيجيات تعلّم الأصوات

قائمة المُراجعة الذّاتيّة لإستراتيجيات تعلّم الأصوات			
اسم الطّالب:	المُستوى:		
الإستراتيجيات	درجة الاستخدام		
	دائماً	أحياناً	أبداً
١. أستمِع إلى الكلمات التي يُسجِّلها الأستاذ بصوتِه.			
٢. أنطِقُ الكلمات التي أسمعُها.			
٣. أكرِّر الكلمات التي أسمعها وأسجِّلها.			
٤. أقارن ما أسجِّله مع تسجيل الكلمات الأصلي.			
٥. أقوم بتكرار التَّسجيل إذا كان عندي أخطاء.			
٦. أرسل التّسجيل المُعدَّل إلى الأستاذ.			
٧. أقوم بالتسجيل مرة أخرى إذا حدَّد الأستاذ بعض الأخطاء.			
٨. عندما أنطق الكلمات أقف أمامَ المرآة عادةً.			
٩. أقوم بتقطيع الكلمة إلى مقاطع متعدِّدة إذا شعرتُ أنها صعبة النُّطق.			
١٠. أنطِقُ المَقطَع الأوّل من الكلمة وأكرِّره أكثر من مرّة.			
١١. أنطِقُ المَقطَع الثّاني من الكلمة مع المقطع الأوّل وأكرِّره أكثر من مرّة.			
١٢. أنطق الكلمة بمقاطعها كلها مُدمجةً وأكرِّر أكثر من مرّة.			
١٣. أنطِق الكلِمة بسرعةٍ متدرِّجة «بطيء- سريع».			
١٤. أستمِع إلى فقرةٍ مَكتوبة أكثر من مرّة.			
١٥. أعيد قراءة الفقرة المكتوبة.			

قائمة المُراجعة الذّاتيّة لإستراتيجيات تعلّم الأصوات			
اسم الطّالب:	المُستوى:		
الإستراتيجيات	درجة الاستخدام		
	دائماً	أحياناً	أبداً
١٦. أستَمع إلى كلماتٍ / جُمل وأكتب ما سَمعتُه.			
١٧. أقارن الكتابة الأصلية لما سمعته مع ما كتبته.			
١٨. أنغِّم الجُمل بطريقة تعبيريّة صحيحة.			
١٩. أعبِّر عن الكلمات المحمَّلة بالمشاعر باستخدام لغة الجسد « يبكي، يضحك، يغضب، جوعان، ...إلخ».			
٢٠. أستمِعُ إلى العربيّة بشكلٍ يَوميّ لمدة نصف ساعة على الأقل.			

التّقويم:

- كم عدد الإستراتيجيات التي تستخدمها **عادةً**؟
- كم عدد الإستراتيجيات التي تستخدمها **أحياناً**؟
- كم عدد الإستراتيجيات التي **لا** تستخدمها **أبداً**؟

بناء على الأجوبة السّابقة، اذكُر الإستراتيجيات التي تعتقد أنّها تحتاج إلى استخدام بصورة أكبر.

وهنا نُنبِّه إلى أمرَين مُهمّين يتعلّقان بالإستراتيجيات المذكورة في القائمة، الأوَّل ألّا يَظُنَّ المُعلِّم أنَّ هذه الإستراتيجيات ستكون حاضرةً في ذهن المتعلّم مُسبقاً، بل عليه أن يُوظِّف مجموعة من الأنشطة والمَهمّات والواجبات داخل الصَّفِّ وخارجه، بحيث يتمّ تضمين هذه الإستراتيجيات بطريقة غير مُباشرة، وبعدها تُقَدّم هذه القائمة لهم. أمّا الأمر الثّاني فهو يتمثَّل في اللُّغة التي ستُقدَّم بها هذه القائمة، فكما هو معلوم أغلب المهارات المُتعلِّقة بالأصوات في المستوى المُبتدئ، وإذا كان المُتعلِّم بهذا المستوى فلا يُمكن أن يستجيب لهذه القائمة إذا كانت مكتوبة باللّغة الهدف، ولهذا فإنّ الطَّريقة المُثلى لتقديمها هي ترجمتها إلى لغة المُتعلّم الأصليّة أو إلى أيّ لُغة أخرى وسيطة.

ثانياً: التَّقويم النّهائي

يأخذ التَّقويم النّهائي للأصوات عادةً شكل الاختبار التَّقليدي الذي إما أن تكون أسئلته من نمط الأسئلة المقاليّة (كتابة كلمة، إملاء، تكملة...إلخ) أو الموضوعيّة (اختيار من متعدد، صح أو خطأ، الرَّبط...إلخ).

وعن أنواع الاختبارات التي يُمكن أن تُعتمد، فهي إما اختبارات منفصلة أو تكامليّة، فالمنفصلة ترى «إمكانيّة تجزئة اللغة إلى مكوّناتها وقياسها وتحقيق معيار الصّدق لاختبار معرفة المتعلّم بجزئيّات اللغة، أمّا التّكامُليّة فترى إمكانيّة قياس قدرة المتعلّم على استعمال الأجزاء الكَثيرة مجتمعة في وَقت واحد (براون، ١٩٨٧، ص٣٨٦-٣٨٧)، وأفضُل سؤال يمثّل هذا النَّمط من الاختبارات هو أسئلة اختبار التّتمة التي تَتطلَّب من المُتعلّم ملء كلمة ما في الفراغ المُناسب، وهذا بدوره يتطلَّب من المتعلّم توظيف مهارات الفهم والمعرفة النَّحويّة لوضع الكلمة المناسبة في الفراغ. ولسنا هنا في وارد الحَديث عن سلبيّات أو إيجابيّات كلٍّ من النَّمطين، فالذي نُريد قولَه إنَّ المُعلِّم يستطيع توظيف أيِّ نوع من الأسئلة التي تخدِمُ الهَدف الذي يُريدُ قِياسه.

وعندما نريد بناء الاختبارات الصَّوتية علينا التَّمييز بين نوعين أساسيّين، هما:

١. **اختبارات التمييز الصّوتي:** ونقصد بها تلك التي تتطلَّب من المُتعلّم الاستماع أوّلاً ثمَّ الإجابة.

٢. **اختبارات النّطق الصّوتي:** وتعني تلك التي تَتطَّلب من المتعلِّم إنتاجاً شَفويّاً. وعادةً ما نجِد هذه الاختبارات تحت مِظلّة اختبارَي الاستماع والمُحادثة، إذ يعتبرها الممتَحِنون جُزءاً من التقويم. وستعرض فيما يلي بالتَّفصيل لأنواع أسئلة الاختبارات المُمكِنة في تقويم الأصوات اللُّغويّة.

أنواع أسئلة اختبارات الأصوات:[1]

أوّلاً-أسئلة اختبار التَّمييز الصَّوتي: (فضل، ١٩٨١؛ انظر أيضاً الطاهر حسين، ٢٠١١؛ الخولي، ٢٠٠٠).

١) أسئلة الثنائيات الصغرى:

يقصد بالثَّنائيّات الصُّغرى أيّ كلمتين تتشابهان في جميع الحروف وتختلفان في حرف واحد، وعادة ما يكون صوت هذا الحرف موضع الإشكال عند المتعلّمين، من أمثلة الثُّنائيّات الصُّغرى: (قلب/ كلب، طين/ تين، حَرم/ هَرم). والهَدف من هذا النَّوع من

١- تمَّ بناء هذه الأسئلة بشكل أساسي من كتابي (اختبارات اللغة) لمحمد عبد الخالق فضل و(علم الأصوات التطبيقي) لمختار الطاهر حسين،إضافةً إلى خبرة الباحث العملية في التَّدريس.

الأسئلة قياس قدرة المتعلِّم على تَمييز الأصوات المُتقاربة في المخارج.

ميزات هذا النَّمط من الأسئلة:

- سهلة الإعداد.
- سهلة التّصحيح.
- مناسبة للمستويات المبتدئة.

أشكال هذا السُّؤال:

١. استمع إلى الكلمتين، ثم ضع (١) إذا كانت الكلمتان متطابقتين، و(٢) إذا كانتا مختلفتين:

مطر، مطار

أ- ١، ٢ ب-١، ٢

ومن سلبيات هذا النّوع أنّ نسبة التخمين ٥٠٪، وإذا أردنا تَخفيف نسبة التَّخمين فيمكن أن يكون شكل السُّؤال كالآتي:

٢. أيُّ الكلمتين مُتطابقتان؟ (طبعاً المتعلّم سيستمع إلى الكلمات ولن يراها)
مطر، مطار، مطار

أ- ١، ٢، ٣

٣. اِسْتَمِعْ ثُمَّ ضَعْ دَائرة ○ حَولَ الحَرْفِ الّذِي تَسْمَعُه.

- صقر، زقر، سقر.
- فُطُور، فُـتُور، بُثُوْر

٤. اِسْتَمِعْ، ثُمَّ ضَعْ خَطّاً تَحْتَ الكَلِمَةُ الّتِي تَسْمَعُهَا.

١. صَنَعَ/ صَانِع. ٣. يَزُر/ يَزُور. ٥. يَرْبِطُ/ يَرْبِطُوا

٢. اُسْكُتِ/ اُسْكُتِي. ٤. سَمِعَ/ سَمِيع. ٦. أَثَرَ/ أَثَارَ

٥. استَمِع، ثُمّ ضَع خَطّاً تَحْتَ رقم الكَلِمَةُ الّتِي فيها حركة طويلة. (المتعلّم سيستمع للكلمات فقط)

١. مَوز ٣. يَزُور ٥. تِين ٧. جَزر. ٩. دَين ١١. بَصَل

٢. قدِيم ٤. بَاب ٦. رَأس ٨. عَالم. ١٠. صُورة. ١٢.قَصير.

٦. اِسْتَمِعْ، ثُمَّ اُكْتُبِ الشَّدّة على الحَرْفِ المُناسِب.

جَزار، حَداد، عَمار، مُعَلم، مِصْرِية، طَباخ

٢) الكَلماتُ في جمل:

يُعدُّ أصعب قليلاً من السابق، لأنّ المتعلّم سيستمع إلى جملتين فيهما الكلمة التي تحتوي الصوت موضع الإشكال. ويهدف هذا السُّؤالُ أيضاً إلى قياس قدرة المتعلِّم على تَمييز الأصوات المُتقاربة في المخارج ضمن سياق أكبر من الكلمة.

مثال: استمع، وضَع دائرة على «١» إذا كانت الجملتان متطابقتين، و«٢» إذا كانت الجملتان مختلفتين:

أ. هل رأيت قلبي؟ ب. هل رأيت كلبي؟

ولتقليل نسبة التخمين يمكن أن تُصبح صيغة السُّؤال كالآتي:

استمع وضع دائرة على رقم الجملتين المتطابقتين:

أ. هل رأيت قلبي؟ ب. هل رأيت كلبي؟ ج. هل رأيت كلبي؟

٣) استِخدام الصُّور والرسوم:

١. كلمة وصورتان:

- تقدم للمتعلم صورتان، واحدة تدل على الكلمة التي تحتوي الصَّوت موضع الإشكال والأخرى المشتت.
- يستمع المتعلّم ويُطلَب منه أن يَضع إشارة تحت رقم الصورة التي تدل عليها الكلمة التي سمعها.

مثال: استَمِع، ثُمَّ ضع إشارة تحت رقم الصورة التي تدل عليها الكلمة التي سمعتها.

صورة: قلب/ كلب

صورة: صيف/ سيف

صورتان: حرم/ هرم

٢. جُملة وصورَتان:

- تُقدَّم للمُتعلّم صورتان.
- يَستَمِع المُتعلّم لجملة فيها الكلمة المقصودة.
- يُطلب من المتعلّم وضع إشارة تحت الصّورة التي تدلُّ عليها الجملة.

مثال: ضع إشارة تحت الصورة التي تدل عليها الجملة.

الجُملتان: هذا الصَّيف جَميل/ هذا السَّيفُ جَميل.

٣. الصورة والاختيار من متعدد:

- تقدم للمتعلم صورة.
- يستمع المتعلم إلى أربع كلمات ويختار الكلمة المناسبة للصورة.

مثال: استمع، واختر الكلمةَ المناسبة للصورة. (صورة بيت مثلاً)

١) أ. بيت، ب. بيض، ج. بيد

٢) أ. خرم، ب. هرم، ج. حرم

٤) الاستِعانة بالقراءة:

- يستمع المتعلم إلى مثير (جملة تحتوي مجموعة من الكلمات).
- يختار المُتعلّم الكلمة التي سمعها من بين مجموعة من الكلمات المعروضة أمامه.

مثال: أشِر على الكَلمة التي تَسمَعها من بين الكَلِمات الآتية.

يسمع المتعلّم الجُملة الآتية: هل عِندكَ خال؟

أ. كال، ب. خال، ج. قال

٥) التعريف:

لا ينفع مع المبتدئ الصفري، ويجب الإلمام بأبجديات التهجئة والقراءة ومعرفة معقولة بالمفردات.

مثال: اختر التعريف الصحيح للكلمة التي تسمعها.

الكلمة التي يمكن أن يسمعها المتعلّم: مَطَر، مَطار .

التعريفات:

أ. ماء ينزل من السماء، ب. مكان نسافر منه، ج. مكان نأكل فيه.

٦) الإملاء:

ميزات هذا السُّؤال:

- سَهل التصميم.
- يَقيس قدرة المتعلمين على تمييز الأصوات.
- يُحيطُ بأكثر من مشكلة صوتية.
- التمكن من الكتابة شرط لهذا السُّؤال.
- يمكِن التَّدرُّج به من الحرف الواحد إلى الكلمة.

أمثلة:

١. اسْتَمِعْ، ثُمَّ ضَعْ الحَرْفَ المُناسِب في الفَراغ.

١. ....ــمَـر	٤. ....ــوب
٢. جَبَـ......	٥. هر..........
٣. ....ــمر.	٦. ...ــنـب.

٢. استَمِع، ثُمَّ اُكتُب الكَلِمةَ التي تَسمَعُها في الفَراغ.

اسمِي حازِم، أنا مِن........ مِن......... القَاهرة، أنا......... في كُلِّيَةِ الطِّب في جامِعة عِين شَمس، .... في مدينةِ نَصْر، في......... واسِعةٍ و.........، في الشَّقَّةِ غُرَفَةُ.........، وغرفة جلوس كبيرة، وغرُفةُ ضيوف، وغُرفةٌ.........، ولهُ......... كَبيرةٌ وحديقة، أنا......... وأَسْكنُ مَعَ أُسْرتِي وجدِّي و..........

ويُشترط في الكلمات المحذوفة أن تحتوي كلمات تمثِّل مشكلات صوتية عند المُتعلّمين.

٧) تمييز المسار التَّنغيمي للجُمل:

يستمع المُتعلِّم إلى جُملة معيّنة، ثم يُطلَب منه أن يَضع دائرة حول الرَّمز الملائم للتَّنغيم.

مِثال: استَمع، ثمّ ضَع دائرة حول الرّمز الملائم.

(الجملة التي سيسمعها المتعلّم: هل يمكن أن أدخُل؟)

(!) (؟) (.) (:)

٨) تمييز النّبر:

مِثال١: استَمِع، ثمّ ضَع دائرة على المَقطع ذي النّبر الأساسي.

مَد+ رَ+ سَة.

مِثال٢: استَمِع، ثمّ ضَع دائرة على الكلمة ذات النّبر الأساسي. (النبر يكون على كلمة ما)

هذا ما قلته لكَ أمس.

ثانياً–اختبارات النُّطق:

١) المحاكاة: (أصوات)

- الهدف منه اختبار الطُّلاب في أصوات اللغة العربيّة.
- يُطلب من الطُّلاب تكرار كلمة أو جملة يسمعونها.
- التركيز في السؤال يكون على مشكلة صوتية واحدة عادةً.

أمثلة:

اقرأ الجُمَلَ الآتية:

١. هذا طَعامٌ طَيِّب. (ذ، ط)

٢. الطّينُ رَطِب. (ط)

٣. جنسيّتي سُعودِيّة. (الشّدة، ع)

٤. صَفٌّ صالِح صَغير. (ص)

٥. أريدُ قلمَ رصاص. (ص)

٦. بَيتِي في تَدمر. (ت، د)

٧. التُّفاح طَيّب. (ت، ط)

٨. عَمَلي في بَغْداد. (ع، ء)

٩. مَدْرسة سالم صغِيرة. (س، ص)

١٠. صَباحُ الخَيْر. (خ)

٢) التّكملة:

- تُوضَع جملة ويُطلب من الطَّالب أن ينطقها ويكمل الكلمة النَّاقصة.
- يكون جواب الكلمة الناقصة محدَّداً.
- الكلمة النَّاقصة يجب أن تَحتوي المشكلة الصَّوتيَّة.

مثال: اقرأ وأكمِل الفراغَ بالكَلمة المُناسبة.

أفضِّل السَّفر جوَّاً بـ........ (ط)

سأصلّي .... الجمعة في المَسجد. (ص)

٣) استخدام الرُّسوم التَّوضيحيَّة:

- تُوضَع جملة ويطلب من الطَّالب أن ينطقها ويكمل الكلمة النَّاقصة اعتماداً على الرَّسم.

- الكلمة النَّاقصة يجب أن تحتوي المشكلة الصَّوتيَّة.

مثال:

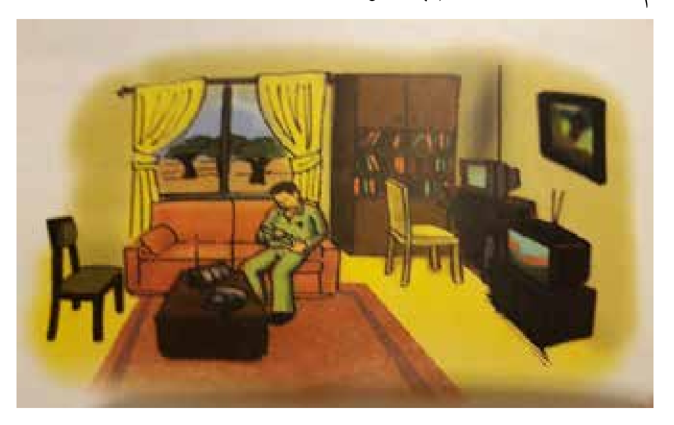
١. أكمل الجملة مستفيداً من الصُّورة. (توضع صورة لقطة وكلب بجانب بعضهما)

الكلب....... القطَّة. (المد)

الكلب جانب........... (ط)

٢. اُكْتُبْ ظَرْفَ الْمَكَانِ الْمُنَاسِبَ فِي الْفَرَاغِ، ثمّ اقرأ الجُمل.

(أَمَامَ، خَلْفَ، تَحْتَ، جَانِبَ، فَوْقَ، يَسَارَ)



الكُرْسِيّ............ الرَّجُل.

التِّلْفَازُ.......... الخِزَانَةِ.

٤) القراءة الجهرية:

- لا يكون للمبتدئين من الصفر.
- يجب ألا نقدّم فقرات مختلفة للمتعلّمين، حتى لا يكون هناك اختلاف في مستوى التقويم ولا يكون ظلم لبعض المتعلّمين.
- قراءة المتعلّم يجب أن تكون على انفراد، وليس أمام متعلّمين آخرين، لأنَّ المتعلّم الذي يسمع أكثر من مرّة سيصبح لديه ألفة في قراءة النّص، وبذلك نكون قد ظلمنا أوّل متعلّم قرأ النّص باعتبار أنه لم يسمعه.

• يجب أن نُحدِّد ما الذي ستختبر فيه الطُّلاب «أصوات إشكاليّة، الشدَّة، الحركات الطَّويلة والقصيرة، النَّبر والتَّنغيم»، ويضع المعلّم درجات للمعايير التي سيقوّمها.

مثال: اقرأ الفقرة الآتية (ص، ط، ؟) ثنائي

أحمد: أَهلاً بِكِ آنِسَة رِيم، ومِن أينَ أنتِ؟

ريم: أنا مِن مِصرَ، وأسكنُ في مدينةِ إسْطَنْبول. وأنتَ أين تسكنُ؟

أحمد: أسكنُ في مدِينة دِمَشق.

ريم: فُرصةٌ سعيدة سيِّد أَحَمَد

٥) النَّبر والتَّنغيم:

هدفه قياس قدرة المتعلّم على إدراك النَّبر والتَّنغيم في أثناء الكلام.

مثال ١ : استمع وأعِد

أَلَم تأتِ إلى الدَّرس؟

ولا نُحبِّذ النَّوعَ الموجود في المثال الأوَّل، لأن المتعلّم لو استمع في اللحظة نفسها فإنَّه سيحاكي ما سمعه، وبهذا الشّكل لن يكون لدينا تثبُّت من مدى إتقانه لهذه المهارة.

مثال ٢ : اقرأ الجمل الآتية، ثمَّ انطقها حسب التَّعليمات الموضَّحة بجانب كلّ جملة

الجملة	التَّعليمات
ما أجملَ السَّماء	(!)
هل زرتَ مصرَ من قبل	(؟)
كم عُمرك	(؟)
اشتَريتُ تُفّاحاً من السّوق	(.)

ملاحظات عامّة حول تقويم الأصوات:

١ . ينبغي أن نختبر الأصوات في مواقعها المختلفة من الكلمة.

٢ . في المستويات المبتدئة ينبغي اختبار المتعلّمين في الكلمات التي تعلّموها حصراً.

٣. التّأكيد على أن تكون البيئة المصاحبة للاختبار هادئة وخالية من التَّشويش.

٤. عدم الوقوف على تقويم الأصوات في المستوى المبتدئ وإهمالها في المستويات اللاحقة، وهذا أمر ملحوظ عند المعلّمين في الميدان.

٥. في حال كان المعلّم يريد تقويم المتعلّم في النّطق، ينبغي ألا يقرأ الكلمة أمام المتعلّم أو يسمعه إياها، لأنّ هذا سيكون مساعداً للمتعلّمين في الإجابة.

٦. مراعاة أن تكون الأسئلة مناسبة للمستويات المتعدّدة، وقد فصّلنا في الأسئلة الملائمة للمستويات المبتدئة. أمّا بالنّسبة للمستويات المتقدّمة فيكون التَّقويم ضمن مهمّات تكامليّة، نذكر منها (الطّاهر حسين، ٢٠١١، ص١٨٨):

- تقديم أسئلة تستدعي إجابات تفصيليّة.
- قراءة نصّ طويل وتسجيله.
- الحديث في أحد الموضوعات.

٧. التَّركيز في المستويات المتقدمة على الحديث التّلقائي لا القصدي، لأنّ المتعلّم في هذا المستوى يكون مدركاً لما يفعله إذا تمّ تنبيهه.

٨. التدرُّج في تقويم الأخطاء الصَّوتيّة، ومراعاة المتعلّمين في ذلك، نظراً لأنَّ هذه الأصوات مرتبطة بجهاز النُّطق، وهذا الأمر يحتاج صبراً.

٩. التَّمييز في أثناء التَّقويم على الأخطاء التي تؤثّر في المعنى، وتلك التي لا تؤثّر.

المَبحث الثاني: تَقويم المفردات اللُّغويّة

مفهوم المفردات اللُّغويّة:

بادئ ذي بدء نودُّ أن نحيط القارئ بتحديد مفهوم لكلمة « المفردات» في سياق تعليم اللغة العربيّة بوصفها لغة ثانية، حتى نستطيع الانتقال إلى المرحلة التالية ألا وهي ما الذي نختبره بناءً على تحديد هذا المفهوم. وفقاً لـريتشاردز فإنّ المفردة هي « أصغر وحدة من الوَحدات اللُّغويّة التي يُمكن أن تحدث منَ تلقاء نفسها في الكلام أو الكتابة» (Richards,2002\2007, p.303). قد يبدو من هذا التَّعريف أنَّ المفردة عبارة عن

كلمة واحدة ممكن أن تكون منطوقة أو مكتوبة، وأنّنا يمكن أن نقيِّمها بناء على هذا المفهوم المُبسّط. لكن إذا تعمَّقنا في المفهوم قليلاً نجد أن الأمر ليس بهذه البساطة، فمفهوم المفردة لا ينحصر في كلمة محدّدة فحسب، فالكلمة المُفردة جزء بسيط من تصنيفات أخرى، وأوَّل هذه التّصنيفات المعرفة اللغوية الاجتماعيّة التي تَشمل الإشارات الثَّقافيّة والتَّعبيرات الاصطلاحيّة والكلمات ذات الدّلالة البيئيّة (Read, 2000, P.5). وفي محاولة منه لتحديد ماهيّة المفردة فقد صَنَّفها «كيث فولس» (Folse, 2008, pp.12-14) في خمسة أصناف رئيسة، هي:

١. **الكلمات المفردة**: ويدخل تحتها كل كلمة مفردة، وأحياناً يمكن أن يندرج تحتها كلمتان، مثل: غرفة جلوس، غرفة نوم، ...إلخ.

٢. **العبارات الثّابتة**: وهي تلك التي تتكوَّن من أكثر من كلمة ولا تتغيَّر، بل تبقى ثابتة، فعلى سبيل المثال نستخدم العبارة الآتية: (عاجلاً غير آجل) بصورة ثابتة، وعليه فإننا لا نستطيع تغيير كلمة أو استبدالها ضمن هذه العبارة.

٣. **العبارات المتغيّرة**: وهي التي تسمح بتغيير بعض الكلمات أو الضَّمائر داخلها مع المحافظة على الهيكل الأساسي للعبارة، كقولنا: من الأفضل أن تنام مُبكراً، هذه العبارة ممكن أن تكون: من الأفضل أن نستيقظ مبكّراً.

٤. **الأفعال الاصطلاحيّة**: وهي عادة ما تتكوّن من كلمتين أو أكثر، وتكون الكلمة الأولى هي الفعل عادة والثّانية حرف جَرٍّ، وتغيُّر الفعل في دلالته الأصلية مرهون بدخول الكلمة الثّانية، مثل: رغبَ في/ رغب عن...إلخ.

٥. **التَّعبيرات الاصطلاحيّة**: تتكوَّن من مجموعة من الكلمات التي تعطي معنى واحِداً، وهذا المعنى لا يمكن تحصيله في حال حدَّدنا معنى كل مفردة منفصلةً عن سياقها. وكلُّ تعبير اصطلاحي هو بالضَّرورة عبارة ثابتة، أي لا يمكن استبدال كلمة بأخرى.

كما نلاحِظ فإنَّ مفهوم المفردة لا يمكن حصره بالكلمة الواحِدة، بل يَشمَلُ التَّصنيفات سابقة الذِكر، وهذا يعني أنَّ هناك أبعاداً أخرى ينبغي تقويمها في المُفردات.

وعند الحديث عن أبعاد تقويم المفردات يجب أن نتطرق إلى بعض القضايا التي ترتبط بأبعاد معرفة المُفردة. فقولنا إنَّ المتعلِّم أتقن مفردة فهذا كلام واسع جدّاً، لأنَّ مؤشرات معرفة المفردة متعدِّدة، فمثلاً من المظاهر الإشكاليّة التي نُواجهها عند تقويم المفردات:

١. مسألة المعاني المتعدِّدة للمفردة، وذلك حسب السّياق الذي تردُ فيه، ومن ذلك كلمة «عين» في العربيّة.

٢. دلالة الكلمات واستخدامها في مجتمع النّاطقين الأصليين، وكيفيّة نظرهم إلى الكلمة، هل هي كلمة حياديّة أو هل هي كلمة ذات دلالة سلبية أو إيجابيّة؟ مثال: كلمة يهودي لها دلالة حياديّة، وفي الوقت نفسه دلالة سلبيّة عند بعض النّاس، وكذلك كلمة (حمار)، فهي قد تكون كلمة حياديّة، إذا دلَّت على اسم الحيوان، أو سلبيّة في حال قيلت لشخص في سياق الشَّتم، أو إيجابيّة في حال استخدِمت في جملة مثل الجملة الآتية: « يعمل مثل الحِمار»، فهي مقبولة في بعض الثّقافات للدّلالة على نشاط الشّخص.

٣. معرفة الجانب النَّحوي للكلمة.

٤. معرفة الجانب الشَّفوي للكلمة (المنطوق والمسموع).

٥. تحديد المتصاحبات المرافقة لكلمة من الكلمات.

٦. القدرة على استخدامها شفويّاً وكتابيّاً.

٧. معرفة التَّعبيرات الاصطلاحية والإشارات الثّقافيّة للمفردات التي تمرُّ معه في مستويات مُختلفة.

والقائمة تَطول في سرد هذه المظاهر التي تحدَّثنا عنها. وهذا يعني أنَّ الحكم على معرفة المتعلّم لُمفردةٍ ما ليس بالأمر البسيط. وبناء على ما سبق يحقُّ لنا أن نتساءل:

ماذا نقيس في معرفة المُفردة؟

إنَّ الحُكمَ على مَعرفة المُتعلِّم لُمفردة لُغويّة يتعلَّق بمدى إتقانه أو معرفته لمجموعة من المهارات الفرعيّة التي تتضمَّنها أبعاد معرفة الكلِمة، فلو قلنا إن الطَّالب يعرف

ضِدّ الكَلِمة أو مُرادِفها فإنَّ هذا لا يكفي لإصدار حكم على المتعلِّم بأنَّه أتقنَ الكلمة في المستويات جميعها وبأبعادها المختلفة «الدِّلاليّة، النَّحويّة، الثقافيّة، الكتابيّة، الاستيعابيّة...إلخ»، لأنَّ المهارات التي تتضمنها معرفة الكلمة كثيرة، ولا يمكن الإحاطة بها جميعاً في مستوى واحد، بل يجب أن تُبنى معرفة الكلمة في إطار تَدرُّجي عبر المستويات جميعها، مع مراعاة تقديم المهارات الفرعيّة الملائمة للمستوى للحكم على معرفة الكلمة عند المتعلّم. وهذا يعني أنه ليس من الضروري قياس جميع المهارات الفرعيّة لمعرفة الكلمة في مستوى واحد، لأنّ هذا أشبه بأن يكون مُستحيلاً.

وعند الحديث عن إتقان المتعلّم للمهارات الفرعيّة يجب أن نُركّز على ثلاثيّة « المبنى والمعنى والاستخدام»، هذه الثلاثية التي تربط معرفة المتعلّم بجانبها الشّكلي من كتابة ونطق وتحليل، وجانب المعنى الذي يرتبط بعدد كبير من المهارات، إضافة إلى جانب القدرة على الاستخدام للمفردة في المحادثة والكتابة مع مراعاة القواعد الاجتماعيّة لاستخدامها. وقد تشكّلت هذه النّظرة لمعرفة المفردات نتيجة التّطورّات التي دخلت الميدان، ولاسيما فترة التدريس التّواصُلي للغة، الذي وسَّع مفهوم المعنى والاستخدام ليشمل جَوانِب جديدة، فأصبحت عمليّة تقويم المفردات متعدّدة الأبعاد، وسيكون حديثنا الآتي عن المهارات الفرعيّة المتضمّنة لمعرفة الكلمة عبر المستويات المتعدّدة.

المهاراتُ الفَرعيّة لَمعرفة الُمفردات:

حدَّد كلٌّ من(nation, 2001؛ انظر أيضاً شعبان، ٢٠١١، ٦٦-٦٧؛ وتامِر، ٢٠١١) بعض المؤشرات أو المهارات الفرعيّة التي يمكن نقيس بها معرفة المفردات عند الُمتعلِّم. إضافة إلى ذلك فقد حدَّدَ الباحث بعض المهارات الفَرعيّة اللازمة لِمعرفة الكَلمة بناءً على الخبرة العمليّة والمعرفة النَّظريّة. وقد أنشأنا جدوَلاً يَتضمَّنُ أغلبَ المهارات الفرعيّة اللازمة لمعرفة الكَلِمة وفق المستويات المتعدّدة، والهدف من ذلك أن يسترشِدَ مُعِدُّو الاختبار في أثناء إعداد الأسئلة بهذه المهارات لقياس مؤشّرات الأداء. وتسهيلاً على الُمعلّمين فقد صَنَّفنا هذه المهارات وفق ملاءمتها للمُستَويات. فيما يلي جَدول المهارات الفرعيّة اللازمة لمعرفة المفردة وتوزيعها على المستويات[1] الُملائمة.

١- هذا التَّوزيع للمهارات الفرعيّة عبر المستويات تقريبي.

جدول (٤): المهارات الفرعيّة اللازمة لمعرفة المُفردة

جَدوَل المهارات الفرعيّة اللازمة لمعرفة المُفردة	
المهارة الفرعيّة	المُستوى
١. كتابة الكلمة.	المبتدئ
٢. تركيب الكلمة من حروفها المرتبة.	
٣. تركيب كلمة من حروف مبعثرة.	
٤. نطق الكلمة.	
٥. تحديد الوظيفة النحوية.	
٦. تمييز الكلمة مكتوبة.	
٧. تمييز الكلمة منطوقة.	
٨. تحديد معناها «المرادف»	المبتدئ الأوسط
٩. تحديد التعريف المناسب للكلمة.	اعتباراً من المبتدئ الأعلى
١٠. تحديد جذر الكلمة.	المتوسّط
١١. اشتقاق كلمات أخرى من المادة الأصلية.	
١٢. تحديد المعاني/ المرادفات المتعدِّدة للكلمة.	
١٣. تخمين معنى كلمة من خلال السِّياق.	
١٤. تحديد الدلالة الاجتماعية للكلمة.	
١٥. تحديد وظيفة الكلمة من خلال السِّياق.	
١٦. الربط بين المعنى ووزن الكلمة واستغلال الأوزان في بناء كلمات في سياقات معيّنة.	
١٧. تحديد المعنى المعجمي من خلال القاموس.	
١٨. تحديد معنى الكلمة بناء على التغيُّر الحاصل بسبب دخول كلمة على كلمة- الأفعال الاصطلاحيّة.	
١٩. تحديد عكس الكلمة.	جميع المستويات
٢٠. معرفة الجمع والمفرد للكلمة.	
٢١. تَصنيف الكلمة ضمن مجموعة من الكلمات التي تنتمي إليها الكلمة المستهدفة.	
٢٢. تمييز الكلمة الغريبة عن مجموعة من الكلمات تربطها علاقة مشتركة.	

جَدوَل المهارات الفرعيّة اللازمة لمعرفة المُفردة	
المهارة الفرعيّة	المُستوى
٢٣. ربط الكلمة بحرف الجر« إن كانت فعلاً».	
٢٤. ربطها بمصاحباتها من الكلمات (التَّلازم اللَّفظي).	
٢٥. وضعها في سياق شفوي ملائم.	
٢٦. وضعها في سياق مكتوب ملائم.	
٢٧. تحديد التعبير الاصطلاحي الملائم لمعنى من المعاني في اللغة الهدف.	سقف المتوسط الأوسط وبداية المتقدّم مع الأخذ في الحسبان بعض التَّعبيرات السهلة القابلة للإعطاء في هذا المُستوى.

بناءً على الجَدول السّابق نحيط المعلم أو معدّ الاختبار ببعض النُّقاط التي ينبغي أن يأخذها في الحسبان في أثناء إعداد الاختبار:

١. لا يمكن قياس جميع هذه المهارات الفرعيّة في امتحان واحد أو في مستوى معيَّن، ولا ينبغي أن يكون أصلاً، إذ ينبغي أن يكون هناك تدرُّج وانتقاء عند قياس معرفة الكلمة عند المتعلم بناء على مستواه التعليمي وعلى الهدف من القياس.

٢. من المُمكن أن تُقاس مهارة من المهارات الفرعيّة المذكورة في أكثر من مستوى تعليمي، سواء أكان مبتدئاً أو متوسطاً أو متقدماً أو ما بعد ذلك، وفي هذه الحالة فإنَّ المتغيِّر الأساسي الذي ينبغي أن يكون هو صيغة سؤال الاختبار، بحيث تتناسب مع طبيعة المستوى التعليمي، وسوف نُفصّل في ذلك لاحقاً.

٣. ينبغي للمعلِّم عند وضع أسئلة الاختبار أن يقوم بتحديد المهارات الفرعيّة التي سيقيسها، ثم يحدِّد بعد ذلك صيغ الأسئلة الملائمة لهذه المهارات الفرعيّة وللمستوى التَّعليمي المُستَهدَف.

أنواع تقويم المُفردات:

اختلفت النَّظرة إلى تَقويم المُفردات خلال العُقود الماضية، ويمكن تلخيصها في (read, 2000, pp.2-5):

١. **الاختبارات التّقليديّة:** وهي التي تعتمد قياس مهارات بعينها عن طريق مجموعة من الأسئلة « اختيار من متعدَّد، ربط، صح وخطأ، ...إلخ». وتندرج هذه الأسئلة تحت ما يسمّى اختبار النُّقاط المنفصلة، وهذا النَّوع هو الأكثر شيوعاً إلى الآن، وهو مستخدم على نطاق واسع في الاختبارات العالميّة، نظراً لسهولة إعداده وتصحيحه، إضافة إلى إمكانيّة تقديم التَّغذيّة الرّاجعة للمعلّمين لتحديد نقاط الضَّعف والقُوّة. ويُركِّز هذا النَّوع من الاختبارات على تقويم معنى المفردة واستخدامها في الوقت نفسه. وهناك أنواع من الأسئلة التي تندرج تحت ما يُسمّى الاختبارات التّكامليّة التي تختبر أكثر من مهارة في الوقت نفسه.

٢. **تقويم المفردات عبر المهمّات اللُّغويّة:** تزامنت مع ظهور المَدخل التَّواصلي، وهي تركّز على تَقويم المتعلّم في مَهمّة صفيّة أو خارجيّة ضمن البيئة الطَّبيعيّة، وتكون فيها المفردات جزءاً من عمليّة التَّقويم، لأنّ التَّقويم يعتمد على أمور أخرى (القواعد، النُّطق، مدى الاستخدام...إلخ). ويركِّز هذا النَّوع من التَّقويم على مهمّة الاستعمال اللُّغويّ لعناصر اللُّغة جميعها ضمن المهارات المطلوبة.

٣. **تقويم عمليّات تَعلُّم المُفردات واستراتيجياتها:** تزامنَ هذا النَّوع من التَّقويم مع الانتقادات التي وُجِّهت إلى المَدخل التَّواصلي في نسخته الضَّعيفة، من حيث إنَّه يُركِّز على المنتجات لا على العمليّات، أمّا النُّسخة الحديثة من المَدخل التَّواصلي فهي تُركِّز على العمليّات والمنتجات في الوقت نفسه. وبذلك فالتَّقويم لم يعدُ مَحصوراً في مُنتجات التَّعلُّم بل في عمليّاته أيضاً.

وفيما يلي تفصيل للمراحل التي:

أوَّلاً: تقويم الاختبارات التَّقليديّة.

تَتَنوَّع أساليب التَّقويم للمَهارات الفرعيَّة لمعرفة المُفرَدات، ويأتي هذا التَّنوُّع تبعاً للمَهارة الفَرعيّة ولمُستوى المُتعلِّمين، وبالنِّسبة للأسئلة التي يُمكِنُ أن تُصاغ فيمكن أن تكون موضوعيَّة (اختيار من متعدّد، صح وخطأ، ربط، ملء فراغات، أو مقاليَّة)، ويُفَضِّل الباحث الاعتماد على الأسئلة المقالية وخاصة في المستويات المتوسِّطة، حتى لا يكون عند المُتعلِّم نسبة تَخمين في الإجابة، وفيما يأتي عرضٌ للأسئلة التي تَتوافق مع المهارات الفرعيّة والمستوى الملائم لها وبعض الملاحظات المتعلِّقة ببعض النَّماذج.

جدول (٥): المهارات الفرعيّة لمعرفة المُفردات والأسئلة المناسبة لها عبر المستويات

المهارات الفرعيّة لمعرفة المُفردات والأسئلة المناسبة لها عبر المستويات	
المهارة الفرعيّة	الأسئلة المناسبة
١. كتابة الكلمة.	• استمع إلى الكلمات واكتبها. • انظر إلى الصورة، واكتب الكلمة التي تدلُّ عليها
٢. تركيب الكلمة من حروفها المرتبة.	• اربط بين الحروف الآتية لتكوِّنَ كلِمةً كما في المثال: م، ف، ت، ا، ح. (الجواب: مفتاح)
٣. تركيب كلمة من حروف مبعثرة.	• رتّب الحروف لتكوِّنَ كلِمةً ذات معنى كما في المِثال. مِثال: م، ش، س (الجواب: شمس) • كوِّن من الحُروفِ الآتية خَمسَ كلِمات. • انظر إلى صندوق الحروف، ثمّ شكِّل منها خمس كلماتٍ ذات معنى.
٤. نطق الكلمة.	• استمع إلى الكلمات، وكَرِّرها.[1] • اقرأ الكلماتِ الآتية. • اقرأ الجُملة الآتية.[2] • اقرأ الفِقرةَ الآتية.
٥. تحديد الوظيفة النحوية.	• صَنِّف الكَلِمات الآتية في الجَدول الآتي.[3] • اقرأ الجمل/ الفقرة الآتية واستخرج منها: حروف الجر، الصِّفات، الأفعال الماضية، ظرف الزّمان، ظرف المكان. • استخرج أدوات الرّبط بين الجُمَلِ من النّصِّ. • استخرج الأدوات التي تدلُّ علَى (السبب، النتيجة، الإضافة، التتابع الزّمني). • الأداة «ما» في السطر الثاني من الفقرة الثانية، على ماذا تدل؟ • استخدم الأدوات الآتية في جُملٍ مناسِبةٍ لها: بالنِّسبةِ لِ، إضافةً إلى، عودٌ على بدء، ... وأخيراً، أوّلاً. • اختر الأداة المناسبة للفراغ في الجملِ الآتيةِ. تكلّمتُ معَ أبي.......... أمي......لَم أتكلم معها.... (الجواب: أما..فـ....بعدُ)

١- لا ننصح باستخدام هذه الصّيغة كثيراً،لأنّ استماع المتعلّم إلى الكلمة قبل تنفيذ المطلوب مباشرةً يساعِده في نطقها حتى وإن لم يُحسن نطقها لو لم يسمعها

٢- يُشترط أن تكون الكلمات المستهدفة في الاختبار مما تعرَّض له المتعلّم،وخاصة في المستويات المبتدئة.

٣- نُتبع الكلمات في جدول،ونضع في كل عمود تصنيفات،مثل: اسم،صفة،فعل،حرف.

المهارات الفرعيّة لمعرفة المُفردات والأسئلة المناسبة لها عبر المستويات	
المهارة الفرعيّة	**الأسئلة المناسبة**
٦. تمييز الكلمة مكتوبة.	• اقرأ الفِقرة الآتية، ثمَّ ضَع دائرةً حولَ الكلمة المُشابهة لما في الصُّندوق.[١]
٧. تمييز الكلمة منطوقة.	• استمع، ثم ضع دائرة حَولَ الكلمة التي استمعت إليها: بانا-بانَ، طالب-طلَب، سامَ-صامَ. • ضَع دائرة حولَ الكَلمة التي تَسمعها في الفقرة الآتية.
٨. تحديد مرادف الكَلمة.	• اختر المرادف الصحيح للكلمة الآتية. (جديد)[٢] • صِل بين الكَلِمة ومُرادِفها. أ. قديم، باعَ، قادِم، سافرَ. ب. مُغادِر، جديد، رَجعَ، اشترى. • ما معنى العبارة الآتية: عاجلاً غير آجل؟ • ابحث في النصِّ أو الفقرة عن مرادِف الكلمات الآتية. • استَمِع، ثمَّ استَخرِج مُرادف الكلمات الآتية مما تَسمَع. • مُرادف كلمة «شائع» في الفقرة الثانية هو......... • اختَر من القائمة مُرادِف الكَلِماتِ التي تَحتها خط في الجُمَل الآتية.
٩. تحديد التعريف / الشّرح المناسب للكلمة.	• صل بين الكلمة وتعريفها المناسب. • اختر الكلمة المناسبة للتعريف الآتي. • اكتب الكلمة المناسبة أمام التَّعريفاتِ الآتية.[٣] • اشرح الكَلمات الآتية.
١٠. تحديد جذر الكلمة.	• اكتب جذر الكلمات التي تحتها خط.

١- نضع مجموعة من الكلمات في صُندوق، ونُتبِعُها بفقرة تحتوي بعض الكلمات الموجودة في الصَّندوق،ويكون المَطلوب أن يُميّز المتعلّم الكلمات الموجودة في الصُّندوق ويطابقها مع شبيهاتها في الفقرة. ومن الأفضل وضع كلمات مشتَّتة للمتعلِّم حتى يكون في السُّؤال تَحدٍّ،مثل: دين/ دَين،حَرَم/ هَرم،...إلخ.

٢- اختيار من متعدّد.

٣- لجعلِ السؤال أكثر صعوبةً نحذف الكلمات ويكون على المتعلِّم استدعاء الكلمات المناسبة للتَّعريفات.

المهارات الفرعيّة لمعرفة المُفردات والأسئلة المناسبة لها عبر المستويات	
المهارة الفرعيّة	**الأسئلة المناسبة**
١١. اشتقاق كلمات أخرى من المادة الأصلية.	• اكتب بجانب كل من الجذور الآتية أربعة مُشتقاتٍ منها. • اكتب فقرةً تستخدم فيها أربعة مُشتقاتٍ من الجذر (ق، ر، أ). • اشتقّ كلمة مناسب لملء الفراغ في كلّ جملة. • أكل الرّجل........ (طعم)
١٢. تحديد المعاني/ المرادفات المتعدِّدة للكلمة وفق السّياق.	• اكتب مرادفات الكلمات الآتية. • استبعد المعنى المغاير للكلمة فيما يأتي: غادرَ حامد البيت. (ذهب، خرج، عاد) • اكتب معنى الكلمات التي تحتها خطّ. ضربَ الأستاذ مثلاً. ضربَت الحكومة عُملةً جديدة. ضربَ السّائق قانون السّير. ضربَ الرَّجُلُ خيمة. • اختر المرادف الأصح للكلمة بحسب سياقها في النَّص.[١]
١٣. تخمين معنى كلمة من خلال السِّياق.	• اقرأ الجملة/ النص الآتي، وخمّن معنى الكلمات التي تحتها خطّ. • اختر الكلمة المناسبة للفراغ في كل من الجُمل الآتية.
١٤. الربط بين المعنى ووزن الكلمة واستغلال الأوزان في بناء كلمات في سياقات مُعيّنة.	• اكتب وزنَ كلٍّ من الكلمات الآتية وحدِّد الفرق بينها من خلال وضَعها في جمل مفيدة. الكلمات: اشترك/ تشاركَ، قامَ/ أقامَ، غيَّرَ/ تَغيَّرَ • اكتُب الكلمة المناسبة في الفراغات الآتية مستفيداً من الجذر بين القوسين.
١٥. تحديد الدلالة الاجتماعية للكلمة.	• كلمة « خالة» في النَّصّ، ماذا تعني؟ • المعنى المناسب لكلمة «مسكين» هو...
١٦. تحديد المعنى المعجمي من خلال القاموس.	• ابحث عن معنى الكلمة التي تحتها خطّ في الجملة الآتية في القاموس. مثال: شربت من عين الماء

١- ممكن أن تكون الخيارات وفق الآتي:
١) **حُجبت عنه:** ○ أُبعد عنها ○ مُنعت عنه ○ أُخذت منه ○ سُترت عنه
٢) **تزداد حمى:** ○ تنتشر ○ تحترق ○ تسخن ○ ترتفع

المهارات الفرعيّة لمعرفة المُفردات والأسئلة المناسبة لها عبر المستويات	
المهارة الفرعيّة	**الأسئلة المناسبة**
١٧. تحديد معنى الكلمة بناء على التغيُّر الحاصل نتيجة دخول كلمة على كلمة – الأفعال الاصطلاحيّة.	• حدِّد معنى الفعل قضى في الجمل الآتية، ثمّ ضَعها في جملة مفيدة. قضيت العطلة في القرية. قضت المحكمة بسجن المتهم خمس سنوات. تخطط الحكومة للقضاء على البطالة خلال السنوات العشرة القادمة.[1]
١٨. تحديد عكس الكلمة.	• صِل بين الكلمة والعكس الصحيح. • اكتب عكس الكلمات الآتية. • استخرج عكس الكلمات الآتية من النّصِّ/ الفقرة. • استمِع، ثم اكتب عكس الكلمات الآتية الموجودة في النّص.
١٩. معرفة الجمع والمفرد للكلمة.	• صل بين المفرد والجَمع. • اكتب مفرد أو جمع الكلمات الآتية. • اقرأ الكلمات الاتية، ثم ابحث عن جَمعها في النَّصّ.
٢٠. تَصنيف الكلمة ضمن مجموعة من الكلمات التي تنتمي إليها الكلمة المستهدفة.	• صنِّف في الجَدوَل الآتي الكلمات الآتية. • اكتب خمس كلمات لها علاقة بالكلمة الآتية (عائلة، أثاث...إلخ) • اكتب عشر كلمات تستخدمها في موضوع (تلوث البيئة، الصّحة، ...إلخ). • اكتب أمام الكلمات الآتية الكلمة الأساسيّة التي تنتمي لها. مِثال: دَفتر، قلم، مِمحاة، كتاب. ....
٢١. تمييز الكلمة الغريبة عن مجموعة من الكلمات تربطها علاقة مشتركة.	• استبعد الكلمة الغريبة من الكلمات الآتية.
٢٢. ربط الكلمة بحرف الجر المناسب «إن كانت فعلاً»	• ضع في الفراغات الآتية حرف الجر المناسب. • صل بين الفعل وحرف الجر المناسب. • اكتب حرف الجر المناسب للأفعال الآتية
٢٣. ربطها بمصاحباتها من الكلمات	• صل بين الكلمة في «أ» مع ما يناسبها في «ب». • اكتب في الفراغ الكلمة المناسبة.

١- الأفعال الاصطلاحيّة من الظّواهر الأساسيّة في اللُّغة العربيّة،وأمثلتها صَعبة الحصر.

المهارات الفرعيّة لمعرفة المُفردات والأسئلة المناسبة لها عبر المستويات	
المهارة الفرعيّة	الأسئلة المناسبة
٢٤. وضعها في سياق شفوي ملائم	• يتم عن طريق مجموعة من الأسئلة التي تستهدف المحادثة، وتكون هذه المهارة جزءاً من التّقويم.
٢٥. وضعها في سياق مكتوب ملائم	• استخدم كل من الكلمات الآتية في جملة مناسبة. • استخدم مجموعة الكلمات الآتية في فقرةٍ موضوعٍ معيّن.
٢٦. تحديد التعبير الاصطلاحي الملائم لمعنى من المعاني في اللغة الهدف.	• ضع التعبيرات الآتية في الفراغات المناسبة لها. • استخدم التعبيرات الآتية في جملٍ مناسبة لها. • اكتب أمام التّعبيرات الآتية المعنًى المناسب لها.

ثانياً: تقويم المفردات عبر المَهمّات اللُّغويّة

استخدام المَهمّات في عمليّة التَّقويم أصبح مظهراً مهماً من مظاهر الاختبارات المعاصرة، ويتمُّ ذلك عن طريق بدائل عن الاختبارات اللغويّة. وعندما نتحدَّث عن التَّقويم عبر المَهمّات فإنّنا لا نعني تقويم معنى مفردة أو ضدها، بل التَّقويم يكون في أكثر من مهارة من مهارات معرفة الكلمة، ويكون أيضاً على أكثر من مستوى، ففي المَهمّة تجتمع العناصر اللُّغويّة والمهارات المستهدفة لإخراج منتَج لغويٍ متكامل، ويكون التَّقويم عن طريق معايير تقويم عامة مرتبطة بأجزاء المهمة التي تكون المفردات جزءاً منها.

مثال عن تقويم المفردات عبر المَهمّة:

- يقوم المعلّم بتكليف المتعلّمين بمهمّة إعداد تسجيل مُصَوّر.
- يُطلَب من المتعلّمين ذكر أقسام البيت وعشرين اسماً على الأقل من أسماء الأثاث الموجودة في البيت.
- يجب أن يَكتب المُتعلّم على كلّ قِسمٍ وقطعة من الأثاث اسمها، وأن ينطق هذا الاسم في أثناء التَّسجيل.
- يقوم المُعلّم بتقويم المَهمّة، وتكون القدرة على استخدام المفردات ومعرفتها جزءاً من عمليّة التَّقويم.

تعليق على المَهمّة:

إذا رَكزّنا على بُعدِ المُفردات في هذه المهمّة سنجد أنَّ المتعلّم مطلوب منه أن:

- يربط الكلمة بما تدلُّ عليه.
- ينطق الكلمة.
- يكتب الكلمة.
- يطابق الكلمة في السياق الذي تردُ فيه (مذكّر/ مؤنّث، جمع/ مفرد...إلخ).
- يستعمل المفردات ضمن الوحدات الأكبر.

آليات تقويم المهمّة:

تكمن الصُّعوبة في تقويم مهمّة كهذه في أنّها لا تُعطينا تصوّراً واضِحاً عن نقاط القوّة والضَّعف عند المتعلّمين كما هو الحال في الاختبارات التَّقليديّة، التي تعطينا تغذية راجعة في كل مهارة من المهارات الفرعيّة. ويتمّ التَّقويم عادةً من خلال قائمة معايير متدرِّجة، ويمكن أن نورد المعيار الآتي ليكون نموذجاً في التَّقويم.[1]

جدول (٦): معايير تقويم المفردات عبر المهمّة

معايير تقويم المفردات عبر المَهمّة					
اسم المُتعلّم:	المستوى:				
المعايير	ضعيف	مقبول	متوسط	جيد	ممتاز
أوّلاً: المفردات					
١. الربط بين المفردة ومدلولها.	٢	٤	٦	٨	١٠
٢. صِحة استخدام الجمع والمفرد.	٢	٤	٦	٨	١٠
٣. المطابقة بين المذكّر والمؤنّث	٢	٤	٦	٨	١٠
٤. الدقة في كتابة الكلمة.	٢	٤	٦	٨	١٠
٥. الدّقة في نطق الكلمة.	٢	٤	٦	٨	١٠
٦. التَّنوُّع في استخدام المفردات.					

١ – يمكن للمعلّم أن يُضيف إلى هذه القائمة معايير أخرى وذلك حسب مستوى الطلاب والمهمّة المَطلوبة.

ومن الممكن الاستفادة في بناء هذه القوائم من الرؤى العامة المتعلقة بالأطر المرجعيّة العالميّة لتعليم اللغات، وأقصد هنا الإطار المرجِعي الأوربيّ المُشترك (CEFR)، إذ قدّمَ رؤية لما يمكن أن يمتلكه المتعلّم من مفردات عبر المستويات العامّة وفق الآتي (أبو عمشة، ٢٠١٤، ص٢٥٨):

١. المستوى (C2): الاستخدام السليم والمناسب للمفردات بصورة مستمرة.

٢. المستوى (C1): لديه هفوات بسيطة متباعدة، لكن ليس هناك أخطاء مهمة في استخدام المفردات.

٣. المستوى (B2): لديه مستوى عالٍ من الدّقة في استخدام المفردات، رغم وجود بعض الارتباك والاستخدام الخاطئ للكلمات الذي لا يؤدّي إلى إعاقة التّواصُل.

٤. المستوى (B1): لديه سيطرة جيّدة على المفردات الأساسيّة، لكن لديه أخطاء رئيسة عندما يعبّر عن أفكار مركَّبة، أو عند التعامل مع موضوعات ومواقف غير مألوفة.

٥. المستوى (A2): يسيطر على مخزون مفرداته المحدَّد، وهو ليس واسعاً كفاية للتَّعامُل مع الاحتياجات اليوميّة الرَّئيسة.

٦. المستوى (A1): ليس هناك وصف محدَّد.

ثالثاً: تقويم عمليّات تَعلُّم المُفردات وإستراتيجياتها.

تحظى إستراتيجيات التعلُّم بصورة عامّة بأهميّة ملحوظة في ميادين مختلفة ومنها ميدان تعلم اللغات الأجنبيّة، فالتَّركيز الحاصل ليس على منتجات التَّعلُّم فحسب، بل على عمليّات التّعلُّم، وبالتالي فإنّ التَّقويم يمكن أن يَشمل عمليّات التَّعلُّم أيضاً عند المتعلّمين، للتَّعرُّف على الأساليب التي يستخدمونها في التّعامُل مع المفردات بصورة عامّة. وضمن هذا الإطار فقد مَيَّزنا بين نوعين من تقويم الإستراتيجيات الخاصة بالمفردات، هما:

١) تقويم إستراتيجيات معالجة الكلمات الجَديدة أثناء تعرُّض المتعلّم للدَّخل اللُّغويّ.

٢) تقويم إستراتيجيات تثبيت المفردات وتفعيلها.

فعندما يَتعرَّض المتعلّم إلى نصٍّ جَديد أو عندما يواجه كلمة لا يعرف معناها في الامتحان أو في أثناء القراءة، فإنَّه يلجأ إلى استخدام مجموعة من الإستراتيجيات التي تعينه على فهم المعنى واستنتاجه نتيجة وجود مجموعة من القرائن السّياقيّة المساعدة. وقد يمتلك المتعلّم هذه الإستراتيجيات النّاجحة وقد لا يمتلِكها. وبعد أن يتعرَّف إلى الكلمات فإنَّه بحاجةٍ إلى تثبيتها وتفعيلها عبر مجموعة من الإستراتيجيات الفعّالة. وتتمثَّل مهمّة المُعلّم في تزويد المتعلّمين بهذه الإستراتيجيات أثناء عمليّة التّعليم سواء بالطّرق المُباشرة أو غير المُباشرة، حتى تُصبِح جزءاً من عمليّة التَّعلُّم لدى المتعلّمين. وقد صَنَّفنا هذه الإستراتيجيات المساعدة في ستة تَصنيفات أساسيّة (أكسفورد، ١٩٩٦؛ انظر أيضاً شعبان، ٢٠١١؛ الرهبان وآخرون، ٢٠١٦؛ أبو عمشة، ٢٠١٨):[1]

١. **إستراتيجيات معالجة الكلمات الجديدة:**

- أميّز القرائن (الأدلة) التي تُساعد في تخمين معنى الكلمة في سياق النّص.
- أستخدم أساليَب مختلفةً لفهم الكلمات التي تبدو لي غامضة.
- أعرف الكلمات الّتي أحتاج إلى تعلّمها فعلاً.
- أتجاوز الكَلِمات الثّانويّة التي لا تُعطِّل فهم المعنى العام للجملة أو الفقرة انطلاقاً من المبدأ القائل: ليس من الضّروري الإحاطة بجميع الكلمات التي تمرُّ في نَصٍّ ما.
- أستطيع تحديد الكلمات المفتاحيّة لفهم معنى النّص.
- أدوّن الكلمات الّتي أشعرُ أنّها تهمُّني.
- أفرّق بين الكلمات التي أستطيع تخمين معناها والتي لا أستطيع.
- أستطيع تحديد ما إذا كنتُ بحاجةٍ إلى حفظ معنى الكلمة الجديدة أو لا.
- أبحث فقط عن معاني الكلمات الّتي أراها مهمّةً لي وأحتاجها.

١ تُعدُّ ريبيكا أكسفورد من أبرز المنظّرين في مجال إستراتيجيّات تعلُّم اللّغة.

٢. **إستراتيجيات تخمينِ المعنى:**

- أبحث عن كلماتٍ أو تعبيراتٍ أُخرى تدعم المعنى الّذي توصّلت إليه.
- أستخدم الوظيفة النَّحويّة للكلمة أو العبارة في تخمين معنى الكلمة.
- أستخدم معرفتي بالموضوع عند تخمين معنى الكلمة.
- أستخدم بنية الكلمة (تصريفها) في تخمين معناها.
- أتأكّد من المعنى الّذي خمّنته بفحص ملاءمته للسّياق الّذي وردت فيه الكلمة.
- أستعين بمعارفي العامّة في تخمين معنى الكلمة في السياق.
- أستعين بالبناء المنطقيّ للنّص في تخمين معرفة معنى الكلمة في السّياق.
- أستعين بالكلمات السّابقة التي أعرِفُها ذات الإيقاع الموسيقي المُشابه للكلمة التي لا أعرفها في تخمين المعنى، مثل: كامل/ شامل، خلعَ/ قلعَ، غرسَ/ غرزَ، خَفيف/ طَفيف...إلخ.
- أستعين بمعاني الحروف العربيّة في تخمين المعنى العام للكلمة: دلالة حرف الجيم أو الخاء في بداية الكلمة...إلخ.

٣. **إستراتيجيات استخدام المعجم:**

- أستطيع البحث عن كلمة في المعجم من خلال ردّ الكلمة إلى أصلها.
- أستخدم معجمًا ثنائيّ اللّغة (عربي- تركي).
- أقرأ أمثلة المُعجم حين أكشِفُ عن معنى كلمة معيّنة.
- أستخدم معجمًا أحاديّ اللّغة (عربي-عربي).
- أستخدم المعجم حين لا أستطيع فهم معنى الجملة أو الفقرة بسبب كلمة معينة.
- أنظر في التّعبيرات والتّراكيب الّتي يُورِدُها المعجم في شرح معاني الكلمة.
- أستخدم المعجم حين أودُّ التأكّد من معنى الكلمة.

- عندما تُصادِفني الكلمة الجديدة أكثر من مرّة أكشف عن معناها في المعجم
- أستخدم المعجم فقط في الكشف عن معاني الكلمات المهمّة لفهم الجملة أو الفقرة.
- أستخدم المعجم في البحث عن الفروق الدّقيقة بين كلماتِ اللّغة العربيّة.
- ألجأ إلى المعجم حين أود معرفة المزيد من المعلومات عن بعض الكلمات التي أعرف معناها أصلًا.
- أرجع إلى المعجم حين أريد التّفريق بين معاني بعض الكلمات.
- أستخدم المعجم بوصفه مصدراً مهمّاً لتعلّم كلمات جديدة.

٤. إستراتيجيات تدوين الملاحظات:

- أُدوِّنُ التّعبيرات والتّراكيب المفيدة.
- أدوّن أمثلة (جملاً) للكلمات التي بحثت عن معناها.
- أدوّن المُرادف العَربيّ للكلمة مع شرحها باللّغة العربية أيضًا.
- أدوّن معنى الكلمة الجديدة حين أرى أنّها تتكرّر في الاستعمال.
- أدوّن معنى الكلمة حين أرى أنّها قريبة من اهتماماتي.
- أدوّن بعض المعلومات الصّرفية (البنيويّة) للكلمة.
- أسجّل مُرادف الكلمة وضدّها أيضًا في دفتري.
- أدوّن معنى الكلمة بالتّركيّة مع المرادف العربيّ لها.
- أدوّن معنى الكلمة بالإنجليزية مع المرادف العربيّ لها.
- أنشِئ جدولاً يتضمّن الكلمة الجديدة وبجانبها (الجمع، الضّد، المرادف، الوزن، النوع النحوي، الكلمات التي تأتي معها عادة، جملة تحتوي هذه الكلمة...إلخ).

٥. إستراتيجيات الذاكرة والاستدعاء:

- أحاول استخدام الكلمات الجديدة في مواقف متخيّلة في ذاكرتي.
- أضع الكلمات الجديدة في جملٍ من إنشائي.
- أراجع الكلمات الجديدة بشكلٍ منظّمٍ.
- أعود إلى قوائم الكلمات مرّات عديدة حتّى أتأكد أنّني فهمتها بشكلٍّ جيّد.
- حين أريد حفظ كلمة ما فإنّني أردّدها جهريًّا أمام المرآة.
- أنشِئ بطاقات للكلمات وأحملها معي دائمًا.
- أنظّم قوائم للكلمات الجديدة وأحتفظ بها.
- أطلب من صديقي أن يختبرني في المفردات التي أعرفها.

٦. إستراتيجيات تثبيت المفردات وتنميتها:

- أستمع إلى كلمات وجُمَلٍ وفقرات، ثُمَّ أكتب ما سمعته.
- أكتب جميع الكلمات الجديدة على دفتر صغير مع شرحها (قاموس المتعلّم).
- أشاهد مجموعة من الأفلام المناسبة لمستواي اللغوي أو التي أعلى بقليل، وأستخرج الكلمات التي أعرفها والتي أراها مهمّة وأبحث عن معناها.
- أضع كل كلمة جديدة في جملة مفيدة.
- أكتب الكلمات الجديدة على بطاقات وخلف البطاقة أكتب تعريف الكلمة.
- أضعُ بطاقة على جميع الأشياء الموجودة في بيتي، وأكتب عليها اسم هذا الشيء بالعربيَّة، وأحاولُ لفظ هذه الكلمات باستمرار وبصوت مرتفع مع استخدام اسم الإشارة المناسب قبلها.
- أحاول أن أتعلّم جميع الكلمات التي تحيط بي.
- أحفظ كلَّ يوم أربع كلمات جديدة على الأقل.
- أضع الكلمات الجديدة في مجموعات مختلفة فيها رابط مشترك، مثل: حيوان، أثاث، فعل، اسم، صفة.

• إنَّ تقويمَ الإستراتيجيات يَعتمِد عادةً على التَّقديم المتدرِّج عبر المستويات، ويقوم المعلّم بذلك بصورة مباشرة أو غير مباشرة لتوجيه انتباه المتعلّمين إلى الإستراتيجيات الفعّالة في عمليّة التَّعلُّم، وينبغي التَّنبيه إلى أنّ تقويم هذه الإستراتيجيات لا يخضع لوضع درجات كما هو الحال في الاختبار المباشر للمفردات، فهي وإن كانت جامعة لكنها ليست بالضرورة أن تكون ملائمة للمتعلّمين جميعاً، وذلك لاعتبارات مختلفة، كالخلفية الثّقافيّة للمُتعلّمين، وأنماط تعلُّمهم وما إلى ذلك. وعادة ما يتمُّ التَّقويم عبر قوائم مراجعة ذاتية[1] تركِّز على تقويم نوعٍ أو أكثر من الإستراتيجيات وهذا يعتمد على المستوى اللُّغوي عند المتعلّمين وكذلك المهمّات التي يأخذونها في أثناء التَّعلُّم. ويمكن للمعلّم أن ينشئ قوائم مراجعة ذاتية مختلفة لتقويم الإستراتيجيات من خلال ما فصّلناه سابقاً.

مبادئ عامة في تَقويم المُفرَدات:

١. اختبار المُفردات يَجب أن يشمل جميع الكلمات الأساسيّة في الوحدات ودروسها، على أن يكون التَّوزيع بينها بنسبٍ مُتساوية، ولا نقصد بالكَلِمات الأساسيّة هنا جميع الكلمات التي مرَّت في الدُّروس، بل الكلمات المستهدفة في التَّعلُّم في كلّ درس، فهناك كلمات تمرُّ في الدَّروس، وهي إما أنَّ المتعلِّم يعرفها من مستويات سابقة أو أنَّها كلمات ثانوية استدعى موضوع الدَّرس وجودها.

٢. التَّركيز على كلمات المُحتوى والكلمات الوظيفيّة[2] على حَدٍّ سواء.

٣. التّركيز على تقويم المفردات النّشيطة في الجوانب الإنتاجيّة (المحادثة والكتابة)، والمفردات الخاملة في الجوانب الاستيعابيّة (القراءة والاستماع)، والمقصود بالمفردات النّشيطة تلك التي يستخدمها المتعلّم إنتاجيّاً (الخولي، ٢٠٠٠، ص ٤٨).

١- نؤكّد على ضرورة أن يفهم المتعلّم محتوى قائمة المراجعة الذّاتية للاستراتيجيات،وذلك يكون عبر ترجمتها إلى اللغة الأصليّة للمتعلّمين أو إلى لغة وسيطة.

٢- من الكلمات الوظيفية (حروف الجر،الأسماء الموصولة،حروف العطف،أدوات الرّبط،إلخ).

٤. التّركيز على المفردات العامة الخادمة لمواقف الاتصال الشَّفوي، وتأجيل الكلمات ذات الطّابع التَّخصُّصي.

٥. فيما يتعلّق بالأسئلة، يجب أن تكون الأسئلة ملائمة للمهارة الفرعيّة المراد قياسُها وكذلك للمستوى اللُّغويّ أيضاً.

٦. عدم الاعتماد على نوع واحد من أنواع الاختبارات الخاصّة بالمفردات، فيجب التَّنويع ما بين الاختبارات ذات النُّقاط المُنفصلة التي تقيس مهارات محدّدة عند المُتعلّم، والاختبارات التّكامليّة التي تقيس أكثر من مهارة في الوقت نفسه.

٧. تجنُّب تقويم المفردات في سياق منفصل بصورة دائمة، بل يجب تضمينها في المهارات اللغويّة المختلفة.

نخلُص إلى أنّ تقويم المفردات يُمكن أن يُقاسَ بأكثر من طريقة، سواء على مستوى المنتجات اللّغويّة أو العمليّات. كما أنّنا يجب أن نُميّز بين الأسئلة التي تقيس جانب التّعرُّف للمفردة وتلك التي تقيس جانب الاستخدام للغة.

المبحث الثّالث: تقويم التّراكيب اللّغويّة

المفهوم:

لا يختلف اثنان على الأهميّة المعطاة للقواعد اللغويّة، فهي والمُفردات كانتا ولا تزالان العَصب الأساسي لأي برنامج لغويٍّ تعليميّ، باعتبار أنَّ أيّ لغة منتَجة من المتعلّم قوامها هذان العنصران بصورة أساسيّة، حتى إنّ الحكم على كفاءة متعلّم في لغة من اللغات كان ولسنوات طويلة يُبنى على أساس معرفة المتعلّم بقواعد هذه اللغة.

وتُعرّف القواعد بحسب ريتشاردز بأنّها «وصف لبنية اللغة والطّريقة التي تُربَطُ بها الوحدات اللّغويّة، مثل الكلمات والعبارات لإنتاج جمل في اللغة، وتضع في اعتبارها الوظائف والدّلالات التي لهذه الجمل في النّظام العام للغة» (ريتشاردز، ٢٠٠٢/٢٠٠٧، ص. ٣٠٣). ويعرّفها ماثيو في معجم أكسفورد بأنّها « الوصف المنتظم لبنية أي لغة، وهي الأنماط أو النّماذج التي تصف هذه اللّغة، كما أنّها فرع من علم اللُّغة الذي يهتمُّ بهذه الأنماط أو النّماذج اللّغويّة» (الدّامغ، ٢٠٠٨، ص١٦٤).

ورغم هذه الأهميّة فإنّ مفهوم القواعد لا يزال غامضاً وصعب التَّحديد، ولعلّ هذا يعود إلى النّظرة متعدّدة الأبعاد لهذا المفهوم، فمفهوم القواعد ربما قد يشير إلى القواعد العالميّة أو إلى القواعد المباشرة وغير المباشرة أو تلك التّراكيب التي نستخدمها لأغراض تعليمية وتقويمية للتحقُّق من الهدف الوظيفيّ النفعي (Freeman, 2009, pp. 518-521). أو ربما تشير إلى القواعد النَّصيّة التي تقوم على دراسة تكوُّن النَّصوص وتدرس ميادين المعنى والمعجم والبلاغة والتداول.

التّراكيب اللُّغويّة والتَّقويم، خلفيّة تاريخيّة:

تُعدُّ مسألة تقويم التّراكيب اللُّغوية من المسائل المتشعّبة نظراً لغموض مصطلح القواعد -كما أشرنا سابقاً- بصورة أساسيّة والنَّظرة إليه من زوايا مختلفة، الأمر الذي ينعكس بدوره على عمليتي التّعليم والتَّقويم. وحتى تتضح الصّورة ينبغي العودة إلى النّظرة إلى مفهوم اللغة بصورة عامّة.

يمكِن القول إنّ هناك اتجاهين أساسيين يحكمان النَّظرة للغة، فالاتجاه الأوّل ينظر إلى اللّغة على أنّها هدف بحدِّ ذاته، وينبغي لمن يريد أن يتقن أيّ لغة أن يتعلّم أنظمتها

الأساسيّة المتمثلة في الأنظمة الدّلاليّة، والصوتيّة، والصّرفيّة، والنحويّة، والكتابيّة. وهذا يعني أنّ القواعد النّحويّة– باعتبارها جزء من هذا النّظام – هي نقطة الانطلاق. أما الاتجاه الثّاني فينظُر إلى اللُّغة على أنّها وسيلة اتّصال ضمن البيئة اللغويّة الاجتماعيّة. وقد نتَجَ عن هذه الاتجاهات ظهور لمداخل[1] تعليم لغة تركّز على تدريس العناصر اللغويّة، مركّزةً على الجانب الشّكلي وجانب المعنى، وأخرى تُركّز على أداء هذه العناصر في المواقف اللّغويّة المختلفة لتحقيق كفاية لغوية واتّصالية في الوقت نفسه. ومن خلال الاتجاهين نجد أنّ هناك تركيزاً على بُعدين أساسيين، هما اللغة والاتّصال.

وفيما يتعلَّق بالتَّقويم بالنّسبة للاتجاهين المذكورين فقد كانت القواعد في المرحلة الأولى تقيّم على أساس اختبار المعرفة النّحويّة عند المتعلّمين باستخدام مجموعة من الأسئلة التي تكون أحياناً منفصلة عن السّياق أو تكون متضمّنة في مهارات أخرى، ومن أمثلة هذه الأسئلة: ملء الفراغات، تصحيح الأخطاء، إكمال جملة، ربط الجمل... إلخ. والملاحِظ لهذه الاختبارات يرى أنها لم تكن تقيِّم استخدام المتعلّم الصّحيح في مواقف التّواصُل الحقيقيّة. أمّا الاتجاه الثّاني والذي ركّز على الوظيفة الاتّصاليّة للغة فقد تزامن معه ظهور المدخل التّواصلي، والذي أحدث نقلةً نوعيّة سواء على مستوى التّدريس أو التّقويم، إذ نظر إلى القواعد والتراكيب اللّغوية من ناحية قدرة المتعلّم على استخدام معرفتهم اللغويّة وتوظيفها في إنتاج واستيعاب النُّصوص المكتوبة وكذلك في المهمات التّفاعليّة الشّفويّة المباشرة تحت ظروف المعالجة الطّبيعيّة للغة (freeman, 2009, p. 533).

من خلال ما تقدَّم نستطيع القول إنّ الاتجاه السّائد حالياً في تقويم القواعد يتمثّل في أمرين:

الأوّل: تقويم القواعد عبر نقاط منفصلة إما مستقلة أو ضمن سياقات، وهذا ما نراه في الامتحانات المعيارية العالمية التي تعتمد على هذا النوع من الأسئلة نظراً لسهولة الإعداد والتّصحيح.

١ – تتمثّل هذه المداخل في مدخلين أساسيين،هما المدخل السّمعي الشّفوي،والمدخل التّواصلي.

الثّاني: يرى أن القواعد جزء من كل، ولذلك يجب أن يكون تقويمها جزءاً من الاختبارات الشّفوية والكتابيّة، معتمدين في هذا على النّظرة التّكامليّة للغة، لذا فإننا في مثل هذا النّوع من التَّقويم لن نختبر المتعلّم في قاعدة واحدة فحسب، بل سيتحدَّد بطبيعة المهمة المعطاة. ويرى أصحاب هذا الاتّجاه أنّ التَّقويم بهذا الشّكل أصبح مطلباً مهمّاً باعتبار أنّ مهارات اللغة هي الأكثر أهميّة، وأنّ نظام القواعد شامل جدّاً، ومن الصَّعب تضمينه عيّنة تمثّل كل المواد التعليمية في اختبار واحد (الدامغ، ٢٠٠٨، ص١٦٨).

أنواع تقويم القواعد والتّراكيب اللّغويّة:

حدّدت بوربورا مفهوم القواعد وفق أهداف التقويم، فذكرت أنّنا عندما نريد اختبار المتعلّم في القواعد فإنّنا نختبره عادةً من أجل الحصول على معلومات حول مدى معرفتهم بالأنماط اللغويّة في الجمل السّياقيّة، إضافة إلى تحديد مدى تمكّنهم من استخدام الأشكال اللُّغويّة للتّعبير عن المدى الواسع للأغراض التّواصُليّة. وقد خلصت إلى تحديد مفهومين أساسيّين يجب الاعتماد عليهما في أثناء تقويم المتعلّمين، هذان المفهومان هما:

- المعرفة النَّحويّة: والتي تشمل جانبي الشّكل والمعنى.
- المعرفة الوظيفيّة التي تشمل تقويم استعمال المتعلّمين للتّراكيب اللّغويّة في أثناء الإنتاج اللُّغوي، وكذلك المعرفة بالصّيغ اللغويّة الاجتماعيّة الملائمة للموقف، كقولنا: افتح الباب / هل يمكن أن تفتح الباب؟ (purpura, 2004, pp.59-63)

بناء على ما تَقدَّم فإنّنا نقترح أن يكون تقويم القواعد وفق المراحل الآتية:

١. تقويم معرفة المتعلّم للشَّكل اللغويّ.
٢. تقويم استيعاب المتعلّم للقواعد والتّراكيب اللّغويّة.
٣. تقويم الأداء اللغويّ عند المتعلّم بناء على الإنتاج.
٤. تقويم المتعلّم في استخدام الإستراتيجيات الفعّالة في التّعلّم.

وسوف نتناول هذه المراحل وفق ثلاثة تقسيمات أساسيّة مع ذكر النماذج الكافية والوافية لكل نوع من هذه الأنواع:

أوّلاً: تقويم القواعد النَّحويّة وفق الاختبارات التَّقليديّة:

تُركّز هذه الاختبارات في عمومها على معرفة الشّكل والمعنى النحوي عند المتعلّم، إضافة إلى وجود أسئلة تقيس الإنتاج النّحويّ عبر التّراكيب اللغويّة، وفيما يلي أنواع هذه الأسئلة (فضل، ١٩٨٩؛ انظر أيضاً الدامغ، ٢٠٠٨؛ الخولي، ٢٠٠٠، الكشو، ١٤٣٦هـ):

١) ضَبط الحركات في نهاية الكلمات:

من أنواع الأسئلة الشّكليّة، وهي لا تناسب المستويات المبتدئة نظراً لعدم إحاطة المتعلّم بالقواعد اللازمة للإجابة على هذا النّوع من الأسئلة. ويمكن أن نقيسه بشكل مُباشر أو ضمن نصّ القراءة.

أمثلة:

السّؤال الأوّل: اضبط أواخرَ الكلمات الآتية بالحركات المناسبة.

(من المُتوقَّع أن تتساقط الثُّلوج غداً على المرتفعات الجَبليّة).

السّؤال الثّاني: اضبط أواخر الكلمات التي تحتها خَطّ في النَّص بالحركة المناسبة.

يمكن أن تُقدَّم له فقرة مستقلة أو أن نستغلّ نصّ القراءة في حال كان الامتحان شاملاً.

٢) تمييز الأخطاء وتصحيحها:

هدف هذا النَّوع من الأسئلة قياس قدرة المتعلّمين على اكتشاف الأخطاء الواردة في الجُمل أو الفقرات، وهو يُركِّز على الجانب الشّكلي في تقويم القواعد. ولهذا النّوع سلبية تتمثَّل في أنّه يركز على الجانب السلبي في تعلم اللُّغة «الخطأ»، إذ يُخشى أن يَثبُت هذا الخطأ في أذهان المتعلّمين، ولحلّ هذه المشكلة يُطلب من المتعلّم تحديد الخطأ وتصحيحه.

أمثلة:

السّؤال الأوّل: صَحّح الخطأ الذي تحته خط.

١. كأنّهما **طبيبَيْنِ** ماهرانِ.

٢. إسطنبول بحرُها **جميلاً**.

٣. **لن سيقرأ** القصّة.

٤. **إشتريت** ثوباً أحمر.

السّؤال الثّاني: صَحّح الخطأ في الجمل التالية.

١. مررْتُ بجوعانٍ ولم أستطعْ مساعدتَهُ.

٢. بدأَ المطرُ أن ينهمرَ.

٣. من يسألْ سأجبْهُ.

٤. ما أعجبني إلا كتابين.

٥. ذهبَ إلى عملِهِ وهو مُتفائلاً.

٦. حضرتُ ثلاثَ عشرةَ محاضرةٍ.

السّؤال الثّالث: في الفقرة الآتية خمسة أخطاء، والمطلوب حدّد هذه الأخطاء ثمّ صَحِّحها.

هذا السوق يسمى سوق الملح، إنّه واحد من الأسواق المتبقي في صنعاء القديمة، التي لم يبق فيها سوى ثمانية وعشرين سوقاً من أصل ثمانية وأربعين سوقاً متخصصة، منها ثمانية عشرة سوقاً للوكالات -كما يسميها اليمنيون-، وهي أماكن كانت تستخدم كمخازن للتجارة وتبادل العملات الفضية والذهب، كما تنتشر فيها مَحالُّ الصناعات الحرفية وصياغة الفضة والعقيق اليماني ومحال بيع التوابل وأنشطة آخر.

ولزيادة صعوبة السّؤال يمكن أن نجعل الصّيغة كالآتي:

السّؤال الرّابع: اقرأ الفقرة الآتية، ثمّ استخرج الأخطاء وصَحِّحها.

السّؤال الخامس: ضَع دائرة حول الخطأ في الجمل الآتية.

ومثل هذه الصّيغة لا يُحبَّذ استخدامها للسّبب الذي ذكرناه آنفاً.

٣) إعادة التّرتيب:

يهدف إلى قياس القدرة على فهم القاعدة والعلاقة بين عناصر الجملة، ويفيد في البنود التي يقع المتعلمون في أخطاء فيها، مثل: الإضافة، الصفة والموصوف، العدد والمعدود.

أمثلة:

السّؤال الأوّل: رتِّب الكلمات الآتية لتكوِّن جملاً مفيدة.

متى.................................؟ القراءة، سيبدأ، درس

السّؤال الثّاني: رتِّب الكَلِمات الآتية لِتُكوِّن جُمَلاً مُفيدة.

(كبيرة، مدينة، أسكن، في)

السّؤال الثّالث: اختَر التَّرتيبَ الصَّحيح للجُمل الآتية.

(الحَديقة – يَمشي – صَديقي – في)

١. في صَديقي الحَديقة يَمشي

٢. يَمشي صَديقي الحَديقة في

٣. الحَديقة في يَمشي صَديقي

٤. الحَديقة يَمشي في صَديقي

٥. يَمشي صَديقي في الحَديقة

٤) التكملة:

وهو من أهمّ أنواع الأسئلة الشّائعة ضمن ما يُسمّى الاختبارات التّكامليّة، وخاصّة في تقويم القواعد عند المتعلمين، لأنّه يقيس عناصر قواعدية مختلفة، يقيم القدرة على إنتاج أشكال قواعدية ملائمة ومقبولة للسياق الذي ترد فيه.

ويتطلب هذا النَّوع إجابة من المتعلّم، تكون أحياناً اختياراً من متعدّد، مما يترك المجال للتصحيح الذاتي. أو تكون فراغاً ضمن جملة أو فراغين، وأحياناً تكون الأجوبة طويلة جدّاً وتتطلب الفهم والكتابة، وهذا يؤدي إلى تداخل مهارات الإجابة.

أمثلة:

السّؤال الأوّل: اكتب حرف الجَرّ المناسب في الفراغات الآتية.

يرغبُ كثير من الناس........... معرفة المستقبل، ويورد بعض علماء الفلك توقعاتهم عن المستقبل لكلّ إنسان، ممّا يُسهِمُ........... زيادة الأمل في حياة الناس غير أن بعض النّاس يوجّهون...........هم الاتهام بالكذب، إذ لا يمكن للإنسان معرفة المستقبل مادام لم يعشه.

السّؤال الثّاني: ضع أداة التعريف في الفراغ، وعلامة (×) إذا لا تقبل الكلمة «ال» التعريف:

- أسكن في...بيت الكبير.
- هل ستذهب إلى... عيادة الطّبيب.

السّؤال الثّالث: ضع الصيغة الصحيحة للفعل مما بين قوسين:

- أريد أن.............. مبكراً (نام)

السّؤال الرّابع: أكمل الجمل بوضع الكلمات المناسبة:

- أريد أن.........................

السّؤال الخامس: املأ الفراغات الآتية بالكلمات المناسِبة.

هذا هو الـمـلْعب.........نلْعَبُ....... كرةَ القَدَم.

١. التي / فيها

٢. الذي / فيه

٣. التي / فيه

٤. الذي / فيها

٥. الذي / التي

السّؤال السّادس: اكتب ما بين القوسين بالصيغة الصحيحة. [١]

تتنوّع الرياضات الجماعية، ويختــــلف عدد أعضاء فريق كلّ لعبة عن اللعبة الأخـــــرى، فمثلاً يتألف فـــــريق كـــرة القدم مـــــن (١١ لاعب) .... بينما يتألف فريق كرة السلّة من (٥ لاعب) .... ويحتاج كلّ فريقٍ إلى (١ مدرّب) .... هو المسؤول عن تدريب الفريق ليصل إلى الفوز.

السّؤال السّابع: ضَع (مفعولاً به، أو مفعولاً مطلقاً، أو مفعولاً لأجله، أو نائب مفعول مطلق، أو تمييزاً) مناسباً لكلٍّ من الفراغات الآتية.

إنّ استخدام الطفل الحاسوب..................خاطئاً يؤدي إلى آثارٍ سلبيّةٍ في حياته الصحيّة والنفسيّة؛ إذ إنه يصبح أقلّ..................... بدراسته، كما أنه يبتعد.......................عن لغته الفصحى من خلال استخدامه اللهجات العاميّة في غُرَف الدردشة في الإنترنت، وما يزيد الأمر سوءاً أنه قد يقرأ ويشاهد....................غريبةً ويحاول أن يمارس..................في حياته. وقد أكّدت الدراسات أنّ الطفل يجلس أمام شاشة الحاسوب.....................في اللّعب أو الدردشة مع الأصدقاء لفترَةِ إحدى عشرةَ......................في يوم العطلة، كما أنه ينعزِل عن مجتمعه................... الانعزال كي يبني عالمه الخاص مع شاشة الحاسوب.

---

١ – هذا السّؤال يقيس فهم المتعلّم لقاعدة الأعداد في العربيّة.

السّؤال الثّامن: املأ الفراغ بالفعل بالشكل الصحيح.[1]

(دعا)...............نا أحمد إلى حفلة زواجِهِ، فَـ(قَرَّرَ).................... أنا وزوجَتي حُضورَ الحَفلِ، لَكِنَّ زَوجَتي لم (اشتَرى).................. الملابس المناسِبَة، ف(ذَهَب)................. إلى السوق معاً، و (اشتَرى)...................... بَعضَ الأشياء. في لَيلَةِ الحفلةِ (وَصل)........................ مبكّراً، و(أَخذَ)......................... مكاناً جيداً قريباً من مكان العروسين. كُنتُ (تَمَنّى).................. أن لا (تأَخَّرَ)...................... العروسان. الحَمدَ لله لم (تأَخَّر)........................، بَل (وَصَلَ)........................ في الوَقتِ المُحَدَّد.

٥) الاستبدال:

يقيس قدرة المتعلّم على استيعاب التّركيب اللغوي واستبدال كلمة أو أكثر من التّركيب المستهدف بكلمات أخرى ملائمة، وهو ملائم للمستويات المبتدئة. والاستبدال على أنواع، هي:

١. **الاستبدال البسيط: وهو أيضاً على نوعين:**

- دون مطابقة: يلحق خانة واحدة، ولا يشترط تغييراً في عناصر الجملة.

  مثال: يلعب الولد بالكرة (باللعبة)

- **الاستبدال البسيط (مع المُطابقة):** يلحق خانة واحدة، ويشترط تغييراً في عناصر الجملة.

  أمثلة على الاستبدال البسيط:

السّؤال الأوّل: ضَع مكان الكلمة التي تحتها كلمة أخرى مناسبة للجملة.

- أريد أن أذهب إلى السّوق

١- لاحِظ عدد العناصر القواعديّة التي يمكن أن نقيسها عند المتعلم في هذا السّؤال « إسناد الفعل الصحيح والمعتل،المضارع المجزوم).

السّؤال الثّاني: (المطابقة بين الفعل والفاعل)

استبدل كلمة «الأستاذ» بـ « الأستاذة» وغيِّر ما يلزم.

- يتكلّمُ الأستاذ مع الطّلاب (الأستاذة).

السّؤال الثّالث: (المطابقة بين المذكر والمؤنث)

استبدل كلمة «قلم» بـ «حقيبة»، وغيِّر ما يلزم.

- هل هذا قلمُك؟ (حقيبة)

السّؤال الرّابع: (المطابقة بين الصفة والموصوف)

استبدل كلمة «مدينة» بـ « حيّ» وغيِّر ما يلزم

- أسكن في مدينة جميلة (حيٍّ)

٢. **الاستبدال المزدوج**: يلحق الاستبدال خانتين، وهو على نوعين أيضاً:

- **استبدال دون مطابقة.**
- **استبدال مع مطابقة.**

أمثلة:

السّؤال الأوّل: استبدِل ما تحته خَطّ بما بين قوسين.

هل تفضل الشاي **أو** القهوة؟ **(البرتقال/ التفاح)**

السّؤال الثّاني: استبدِل ما تحته خَطّ بما بين قوسين مع تغيير ما يلزم

لا أخالفكِ في رأيك **(أنتَ، هما) اختيار**

٣. **الاستبدال المعقّد**: ويلحق في هذه الحالة الاستبدال ثلاث خانات.

٤. **استبدال التّوسعة**: وفي النّوع يحصل تغيير كبير على التّركيب، ومثل هذا النّوع يُستخدم عادة في المستويات المتوسّطة وما بعدها.

السّؤال الأوّل: اكتب جملة على غرار الآتي.

مِثال ١ : ما لبثَ أن وصلَ إلى البيت حتى تناولَ الطّعام.

مِثال ٢ : على الرَّغم من نومه مبكّراً استيقظَ متأخّراً.

٦) الإبدال والتَّحويل:

وهو من الأنماط الإنتاجيّة المهمّة التي تهدف إلى قياس القدرة على إنتاج التراكيب، وأنماطه بعيدة عن التخمين إلى حد كبير، ويمكن استخدامه في المستويات جميعها. ويمكن عن طريق هذا النّوع من الأسئلة قياس أكثر من قاعدة في السّؤال نفسه. وتكون أسئلته على شكل جُمَل أو فقرات عادة، وسوف نفصّل في أمثلة هذا النّوع نظراً لأهميّته.

أمثلة:

١. التَّحويل من مثبت إلى استفهام:

السؤال الأوّل: حوّل الجملَ الآتية إلى جمل استفهاميّة مع تغيير ما يلزم.

المِثال: ذهبَ الولدُ إلى المَدرسة.

ويمكن أن يكون التّحويل على مستوى الفقرة، ومثاله الآتي:

السّؤال الثّاني: اقرأ الفقرة الآتية، ثمّ استخرج ستّة أسئلة منها.

اسْتَيقَظَ عَلِيٌّ مُبَكِّرَاً لِاستِقبالِ عَمِّهِ في الـمَطار، وسيذهب إلى هناك بسيّارته، ليأخذه إلى بيته في مركز المدينة.

٢. التَّحويل من المثبت إلى المنفي وبالعكس:

يهدف إلى قياس قدرة المتعلّم على معرفة أسلوب النّفي للجملة الفعليّة والاسميّة. ويندرج تحت هذا السّؤال تحويل الجملة الفعليّة من مثبت إلى منفي (ماضي، مضارع، مستقبل)، وكذلك الجملة الاسمية من مثبت إلى منفي، ويمكن أيضاً إضافة تحويل المثبت إلى استفهام منفي.

السّؤال الأوّل: حوِّل الجمل الآتية من مثبت إلى منفي.

١. أشرب الشايَ كثيراً.

٢. ذهبتُ إلى القرية في العطلة الصّيفيّة.

٣. سأدخل إلى الامتحان في الأسبوع القادم.

أو يمكن أن تكون صيغة السؤال السابق كالآتي: أدخل «لم» على الجملة وغير ما يلزم.

السّؤال الثّاني: حوّل الجملة الآتية إلى استفهام منفي.

١. أكلت الطّعام في الصّباح. ويكون الجواب: ألم تأكل الجواب في الصّباح؟

٢. أخي يمارس الرّياضة. ويكون الجواب: ألا يمارسُ أخوك الرّياضة؟

السّؤال الثّالث: حوّل الجُملَ المنفيّة إلى جُمل مثبتة.

١. لم أدرس اللغة الإنكليزيّة.

٢. لن يكون عطلة الأسبوع القادم.

السّؤال الرّابع: حوّل الجُملَ المنفيّة إلى جُمل استفهاميّة.

١. لن نتناولَ الطَّعام في المَطعم.

٢. لم أدرس جيّداً للامتحان.

٣. التَّحويل من الجملة الفعلية إلى الاسميّة وبالعكس:

وتهدف إلى قياس قدرة المتعلّم على المطابقة بين عناصر الجملة.

السّؤال الأوّل: أعد كتابة الجملة الآتية مبتدئا بـ«أحمد»:

ذهب أحمد ومازن إلى السوق.

أحمد..............................

السّؤال الثّاني: أعد كتابة الجملة الآتية مبتدئا بـالفعل.

الطّلّاب يدرسون في الصّف.

٤ . التّحويل من المذكّر إلى المؤنّث وبالعكس:

السّؤال الأوّل: استبدل الكلمة التي تحتها خط ب»فاطمة« وغير ما يلزم:

كتب أحمد واجباته.

السّؤال الثّاني: أعد كتابة النص واضعاً مريم مكان محمود.

محمود يحب العلم، وقراءة الشعر والأدب، في بيته مكتبة كبيرة، تحتوي على قصص وكتب وموسوعات ومعاجم كثيرة، قرأ محمود كَثيراً وهو يكتب قصصاً بسيطة، عندما يكبر سيكون عالماً وكاتباً مشهوراً.

السّؤال الثّالث: أعد كتابة النص واضعاً «بلد» مكان «مدينة».

جدة مدينة جميلة وقديمة، تقع على البحر الأحمر، تشتهر جدة بمينائها التجاري، كانت بلدةً صغيرة، ثُمَّ تَطوَّرت، في العصر الحديث. فنشأ فيها أبنية حديثة وطرقات عريضة ومصارف مشهورة، وهي اليوم مركز اقتصاديٌّ كبير.

السّؤال الرّابع: حَوّل الفِقرة الآتية إلى المؤنث مع تغيير ما يلزم.

يستيقظ سليمان من النوم الساعة الرابعة صباحاً. يذهب مع والده إلى المسجد لصلاة الفجر، وبعد الصلاة يُعِدُّ سليمان حقيبة المدرسة، ويتناول الفطور ويلبس ملابس المدرسة، ويركب الحافلة. سليمان تلميذ في الصف الرابع. هو الآن في الصفّ، سليمان يجلس على مقعده وينظر إلى الأستاذ وهو يشرح الدرس.

٥ . التّحويل من المبني للمعلوم إلى المبني للمجهول:

السّؤال الأوّل: حوّل الأفعال التي تحتها خط إلى أفعال مبنيّة للمجهول مع تغيير ما يلزم.

طوّرَ المسلمون فنَّ العمارةِ في الأندلس، إذ بنُوا عدداً من القصورِ الجميلةِ التّي يعتبرُها الباحثون من أجملِ القصورِ في تاريخِ العمارةِ الشرقيّةِ.

٧) الرّبط أو الدَّمج:

ويهدف هذا السّؤال إلى قياس قدرة المتعلّم على الرّبط بين جملتين بسيطتين، باستخدام أداة من أدوات الربّط المفردة أو المركّبة، مثل (الذي، بسبب، نتيجة، لـِ، أمّا.....فـ... إلخ).

أمثلة:

السّؤال الأوَّل: اربط بين الجُلمتين بأداة الرّبط المناسبة مع تغيير ما يلزم.

الرّسوب في الامتحان-عدم الدراسة كثيراً.

السّؤال الثّاني: ضع أداة الربط المناسبة في كلّ من الفراغات الآتية.

(كما، على الرغم من، إلا أنّ، إضافةً إلى)

ملاحظات عامّة:

١. من فوائد الاختبارات التَّقليديّة أنّها تختبر المتعلّمين في قاعِدة واحدة، وبذلك فهي تقدّم لنا تغذية راجعة حول مدى تقدّم المتعلّمين في مراحل مختلفة.

٢. يُمكِن أن تكون الاختبارات التَّقليدية ذات دافعيّة كبيرة للمتعلّمين لمراجعة ما درسوه في الصّف، باعتبارها محدودة في القياس.

٣. تقيس الاختبارات التّقليديّة الجانب الشّكلي من القواعد عادةً، وجانب الاستيعاب للقاعدة.

٤. لا تعطي هذه الاختبارات - في بعض أنماطها-معلومات معيّنة حول مقدرة المتعلّم على التّواصل الشّفويّ في مواقف حقيقيّة، وهذا يشبه الشّخص الذي يتعلّم المبادئ النّظريّة لقيادة السّيّارة إلا أنّه لا يستطيع القيادة (thornbury ٢٠٠٢)

ثانياً: تقويم القواعد والتّراكيب اللغويّة بناءً على الأداء اللُّغويّ للمتعلّم.

كما قلنا سابقاً فإنّ تقويم القواعد لا يعتمد على اختبار المتعلّمين في معرفة القاعدة النّحويّة واستيعابها فحسب، بل يجب أن نوسِّع الاختبار لقياس قدرة المتعلّم على استخدام القاعدة في أدائه اللُّغوي، وبذلك نتحقَّق من ثلاثية الشَّكل والمعنى والأداء عند المتعلّم.

وبناء على ذلك فإننا نقترح على المُعلّم مجموعةً من الأسئلة التي تُعين المعلّم الذي يريد اختبار متعلّميه في أدائهم. وقد حاولنا التَّمييز بين نوعين من الأسئلة، نوع يعتمد القاعدة اللغويّة أساساً للقياس، والآخر تكون القواعد اللغويّة تابعة للوظيفة اللغويّة المستهدفة. وسنتناول هذين النوعين بالشّرح والتَّفصيل.

النَّوع الأوّل (اعتماد القاعدة اللغويّة أساساً للقياس):

يعتمد القاعدة اللغوية أساساً لقياس قدرة المُتعلّم على الاستخدام، أي عندما نريد اختبار المتعلّم في موضوعٍ من الموضوعات النَّحويّة التي درسها، وليكن على سبيل المِثال الأفعال النَّاقِصة[١]، فنحنُ يمكننا قياس عناصر هذا الموضوع بالأسئلة التَّقليديّة، لعدم إمكانيّة قياسها أدائيّاً، ويمكننا من ناحية أخرى قياس بعضها وفق الاستعمال اللغويّ أيضاً. ولذلك ينبغي التَّفكير في أيّ العناصر التي يمكن قياسها أدائيّاً في هذا الموضوع، وبعد ذلك نحدِّد السّؤال الذي يقيس هذه القاعدة. وبذلك القاعدة ستكون الأساس.

أمثلة:

السّؤال الأوَّل:

المستوى: المبتدئ الأعلى

الهدف: استخدام المتعلِّم للفعل النّاقص «كان»

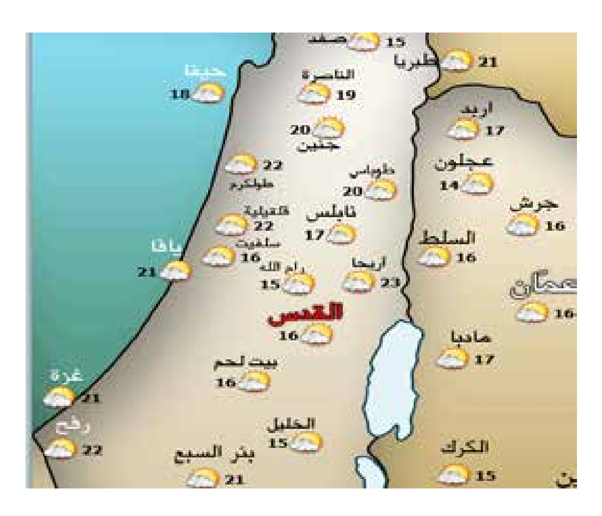
صيغة السّؤال:

- أمامَك الخريطة الآتية للنَّشرة الجويّة[٢] ليوم الأمس، والمطلوب:
- اذكر خمس جُمَل مُستَخدِماً الفعل « كان» كما في المثال.

مِثال: كان الجوُّ في نابلس غائماً.

١- في حديثنا عن القواعد لا ننظُر إلى المنهج المتَّبع في التَّدريس سواء أكان وصفيّاً أو وظيفيّاً،ولذلك فإنّ التفصيلات المذكورة عامة ينتقي منها المعلّم ما يناسبه.

٢-الصّورة المرفقة عبارة عن مثال والأصل أن تكون حالة الجوّ مختلفة حتى نحكم على استخدام المتعلّم الصّفات المناسبة لحالة الجوّ.



ويمكن أن يقوم المعلم بإعداد جدول كالآتي ليوسِّع عناصر التَّقويم، فيكون الهدف من التَّقويم:

الهدف: استخدام المتعلِّم للفعل «كان، أصبح، الزمن المستقبل».

صيغة السّؤال:

- أمامَك الجَدوَل الآتي لدرجات الحرارة خلال ثلاثة أيّام، والمَطلوب:
- اذكر خمسَ جُمل مستخدماً فيها (كان، أصبح، الزمن المستقبل) كما في المثال:

مِثال: في دمشق كان الجوُّ ماطراً أمس، وأصبحَ غائماً اليوم، وسيكون مُشمِساً غداً.

المدينة	حالة الجو[1]		
	أمس	اليوم	غداً
القاهرة			
عمّان			
بغداد			

السُّؤال الثّاني:

المستوى: المبتدئ الأعلى

الهدف: استخدام المتعلِّم للفعل كان وأصبح.

١ – يُفضَّل وضع رموز لحالة الجّو والاستغناء عن الكتابة لتخفيف العناصر المساعدة في الامتحان.

صيغة السُّؤال:

اقرأ الصّفات الآتية عن محمود، ثُمَّ تحدّث كما في المثال.

مِثال: كان وزن محمود ٧٠ كيلو، والآن أصبح وزنه ٨٧ كيلو.

صفات محمود	
قبل ٢٠ سنة	**الآن**
١. الوزن ٧٠	١. الوزن ٨٧
٢. عازب	٢. متزوّج
٣. الشعر أسود	٣. الشّعر أبيض
٤. طالب	٤. مُوظَّف

السُّؤال الثّالث:

المستوى: المتوسط الأدنى.

الهدف: استخدام المُتعلّم للزمن المركّب (الماضي المستمر)

صيغة السُّؤال:

اقرأ المعلومات في الجَدوَل الآتي، ثمَّ تحدَّث عنها كما في المثال.

مِثال: **كان** أبي **يُسافر** كثيراً قبل **عشر سنوات**.

جَدوَل الأفعال في أزمنة مختلفة		
عمّار (هو) قبل ١٠ سنوات	ليلى(هي) قبل خمس سنوات	نحن (الأسبوع الماضي)
العَمَل في شَركة	ممارسة الرّياضة	التَّجوُّل في السّوق
التّدخين	السَكن	لَعِبُ كرة القدم
السَّكن في المَدينة	......	......

السُّؤال الرّابع:

المستوى: المتوسط الأدنى

الهدف: استخدام المُتعلّم لأسلوب المقارنة

صيغة السُّؤال:

- انظُر إلى الصّورَتَين، ثمّ قارن بينهما.
- استخدم خمسَ جُمَلٍ على الأقل في المقارنة



ويمكن أن تكون مِحكّات التّقويم المتعلّقة بهذا السُّؤال:

- استخدام صيغ اسمِ التَّفضيل.
- استخدام روابط: أمّا ...فــــــ...... لكن

النَّوع الثّاني (القواعد اللغوية تابعة وليست هدفاً):

في هذا النّوع القاعدة تابعة للوظيفة اللّغويّة المستهدفة، وفي هذا الحالة فإنَّ القواعد جزء من كُلّ، وتقويمها سيكون جزئيّاً. فعلى سبيل المثال يُطلب من المتعلّمين أداء وظيفة البيع والشراء في السُّوق. هنا يجب أن يكون التَّقويم بناء على القواعد اللازمة لأداء هذه المهمّة، ولذلك فإنَّ المعلّم بحاجة إلى تحليل المهمّة ليعرف ما العناصر النحويّة التي سيقيّمها. وسوف نضرب مثالاً على ذلك.

السّؤال الأوّل:

المستوى: المبتدئ الأوسط

الوظيفة اللّغويّة: البيع والشّراء.

صيغة السّؤال: مَثِّل مع زَميلِك دور البائع والزَّبون في السُّوق، مُستخدماً التّراكيب المُناسبة.

خطوات تَحليل الوظيفة اللُّغويّة للوصول إلى القواعد المستهدفة في التَّقويم:

١. تحديد الموقف التواصلي (السّوق-بائع ومشتري).

٢. تحليل الموقف التواصلي إلى الوظائف اللغوية الأساسيّة.

٣. تحليل الوظيفة اللغويّة إلى مكوناتها الفرعيّة

٤. تقديم الصيغة اللغويّة الملائمة للوظائف اللغويّة الفرعيّة.

ويمكن أن نمثّل لذلك بالجَدوَل الآتي:

جدول (٧): الوظيفة اللغويّة: البيع والشراء

الوظيفة اللُّغويّة: البيع والشّراء	
تحليل الوظيفة اللُّغويّة	**تحديد الصّيغة اللغويّة (مؤشر الأداء)**
الطّلب	لو سمحت، أريد../ من فضلك، أريد...، هل يمكن أن....
الاستفسار عن السعر	كم ثمن...؟ كم سعرُ....؟ بكم الكيلو؟
الاستفسار عن الجودة	هل الخُضار طازجة؟
التعبير عن غلاء السلعة؟	هذا غالٍ جدا.
المفاوضة	هل هذا سعر نهائي؟ هل هذا آخر سعر؟

تَكمُن أهميّة تحليل المهمّة في أن المعلّم يستطيع تحديد القواعد المَطلوبة في التَّقويم لهذه المَهمّة وتحديد مؤشرات لغويّة لإتقان هذه المهمة[1] في هذا المستوى.

ومن الممكن أن تكون معايير التَّقويم للتّراكيب اللُّغويّة وفق ما هو موضّح في الجدول الآتي:

١- عادة ما يقع المعلّمون في إشكاليّة تحديد مؤشّرات الإتقان إذا لم يحللوا المهمّة،فيكون التَّقويم عشوائيّاً،فعندما نطلب من المتعلّم مثلاً التَّعريف بنفسه،وقال لي معلومات عن اسمه ولقبه وجنسيّته فهل هذا يكفي للحكم عليه بأنه أتقن المَهمة؟ طبعا لا،لأنَّ هناك مؤشّرات أخرى يجب أن تُذكر «العمر،المهنة،السّكن...إلخ» للحكم عليه،فإذا كان المعلم على وعي بهذه المؤشّرات سيكون تقويمه موضوعيّاً للمتعلّمين.

جدول(٨): معايير تقويم المهمّة

معايير تقويم المَهمّة					
اسم المُتعلّم:	المستوى:				
المعايير	ضعيف	مقبول	متوسط	جيد	ممتاز
ثانياً: التّراكيب اللُّغويّة					
١. الاستخدام السّليم لأزمنة الفعل.	٢	٤	٦	٨	١٠
٢. استخـــدام أدوات الاستفهـــام بصورة صحيحة	٢	٤	٦	٨	١٠
٣. الاستخـــدام السَّليـــم للتّراكيب اللغوية	٢	٤	٦	٨	١٠
٤. درجة استخدام التَّراكيب « ١، ٢، ٣، ...إلخ»	٢	٤	٦	٨	١٠
٥. سرعـــة الاستجـــابة للتّراكيب اللغويّة.	٢	٤	٦	٨	١٠

ويمكن للممتحِن أن يُضيف ما يراه مناسباً لمعايير التَّقويم، بحيث يشمل تفصيلات أخرى، كـ:

- الدّقة: على مستوى النطق والقواعد.
- تعقيد الجملة: الجمل بسيطة أو مركبة أو معقدة، وذلك حسب المستوى.
- الطلاقة: تدفُّق الخطاب والمقدرة على التَّفاعُل مع الطرف الآخر بسلاسة.

ويمكن الإفادة بصورة عامّة من توصيفات مستويات الدّقة في استخدام القواعد حسب الإطار المرجعي الأوروبي في تقويم أداء المتعلّمين بالنّظر إلى التّراكيب التي يستخدمونها (أبو عمشة، ٢٠١٤، ص٢٥٩)

١. **المستوى** (C2): يستمر في السيطرة على القواعد عند استخدام اللغة المركّبة.

٢. **المستوى** (C1): يحافظ على درجة عالية مِن الدّقّة عند استخدام القواعد، والأخطاء نادرة ويصعب اكتشافها.

٣. **المستوى** (B2): يملك سيطرة قواعدية جيدة مع وجود أخطاء عرضيّة أو أخطاء غير نمطيّة مع احتمال حصول أخطاء في البناء لكنها نادرة، ويمكن إصلاحها بأثر رجعي كما يُظهر - بصورة نسبيّة-درجة عالية مِن السيطرة على القواعد، وأخطاؤه لا تؤدّي إلى سوء الفهم.

٤. **المستوى** (B1): يتواصل بدقّة متناسبة مع السياقات المألوفة-بصورة عامّة- وهناك سيطرة جيدة رغم

التأثر الواضح باللغة الأم، كما يستخدم -بصورة مناسبة-مخزون الأنماط المتعلّقة بظروف يمكن التنبؤ بها.

٥. **المستوى** (A2): يستخدم -بشكل صحيح-أنماطاً مِن بناء الجُمل البسيطة، لكن -بصورة نمطيّة-

ويرتكب أخطاء رئيسية، مثل: الخلط بين الفعلين: الماضي والمضارع، ويخلط في اتّفاق حركات الإعراب لكنه على الرّغم من ذلك يستطيع أن يوضّح ما يريد.

٦. **المستوى** (A1): يستطيع -فقط-أن يظهر بعض السيطرة على القليل مِن البناء القواعدي وأنماط الجُمل التي تعلّمها.

ملاحظات:

١. تُعدّ المهات حلًّا جيّداً لتجاوز مشكلة عدم مراعاة الاختبارات التّقليديّة لقياس مقدرة المتعلّم على توظيف القواعد في النظّام الوظيفي.

٢. تتمثّل فائدة المهات في أنّها تُذكِّر المعلّمين في أنّ الاختبار ليس ببساطة عمليّة تدريس وحفظ للقواعد فحسب.

٣. من مشكلات هذا النوع أنّه صعب التَّقويم، فليس من السهل تقويم الأداء الشّفويّ عند المتعلّمين باعتبار أنّ هناك عناصر كثيرة تتداخل في المهمّة المُعطاة.

٤. من المشكلات الأساسيّة التي يعاني منها المعلّمون في هذا النوع من التّقويم هي مشكلة بناء معيار تقويم للأداء، وبناء على ذلك فهناك صعوبة في تصحيح المهمّة.

خلاصة:

لا يمكن الاستغناء عن أيٍ من النّوعين المذكورين سابقاً، فكلا النّوعين يمكن الاستفادة منهما في قياس بعضٍ الجوانب اللُّغويّة بحيث يكون هناك تكامل في تقويم المتعلّم من ناحية القواعد والتّراكيب. وهنا ننصح المعلّمين بأن يكون هناك ترتيب في تقديم هذه الأنواع. فنبدأ -ينطبق على مراحل الدّرس أيضاً-بالاختبارات التَّقليديّة مباشرة بعد أخذ المتعلّمين للقاعدة الجديدة، ثم ننتقل إلى تقويم الأداء بعد التَّحقُّق من فهم المتعلّمين لأجزاء القاعدة.

ثالثاً: تقويم المتعلّم في استخدام الإستراتيجيات الفعّالة في التّعلّم.

يستطيع المعلّم تزويد المتعلّم بإستراتيجيات تمكّن المتعلّم من تثبيت القواعد والتّراكيب اللغويّة التي يتعلّمها، وقد ذكر أبو عمشة مجموعة من هذه الإستراتيجيات الخاصة بالقواعد، وقد بنيناها على صورة قائمة مراجعة ذاتية، وهي (أبو عمشة، ٢٠١٧، ص ص ٢٤٥-٢٤٨):

جدول (٩): قائمة المُراجعة الذّاتيّة لاستراتيجيات تثبيت القواعد والتّراكيب اللّغويّة

قائمة المُراجعة الذّاتيّة لاستراتيجيات تثبيت القواعد والتّراكيب اللّغويّة			
اسم الطّالب:	المُستوى:		
الإستراتيجيات	درجة الاستخدام		
	دائماً	أحياناً	أبداً
١. أقوم بتحديد أجزاء التّركيب لمعرفة العلاقة بينها.			
٢. أملأ جداول الأفعال التي أتعلّمها بصورة تكراريّة.			
٣. أحدِّد وزن الكلمات التي تمرُّ معي.			
٤. أقوم بنشاط ضبط الحركات على أواخر الكلمات باستمرار.			
٥. أحوّل جملة أساسيّة إلى أنماط مختلفة.			
٦. أسجّل القواعد الصّغيرة على دفتر صغير لأتذكّرها لاحقاً.			
٧. أمارسُ القواعد التي أتعلَّمُها شفويّاً أو كتابيّاً.			
٨. أعرف المصطلحات النّحويّة الخاصة بالقواعد.			

<table>
<tr><th colspan="4">قائمة المُراجعة الذّاتيّة لاستراتيجيات تثبيت القواعد والتّراكيب اللّغويّة</th></tr>
<tr><td>اسم الطّالب:</td><td colspan="3">المُستوى:</td></tr>
<tr><td rowspan="2">الإستراتيجيات</td><td colspan="3">درجة الاستخدام</td></tr>
<tr><td>دائماً</td><td>أحياناً</td><td>أبداً</td></tr>
<tr><td>٩. أتبادل واجباتي النحوية مع زميلي لنصحّح لبعضنا.</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>١٠. أقارن القاعدة في اللغة الهدف مع القاعدة في لغتي.</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="4">التَّقويم:
• كم عدد الإستراتيجيات التي تستخدمها عادةً؟
• كم عدد الإستراتيجيات التي تستخدمها أحياناً؟
• كم عدد الإستراتيجيات التي لا تستخدمها أبداً؟
بناء على الأجوبة السّابقة، اذكُر الإستراتيجيات التي تعتقد أنّها تحتاج إلى استخدام بصورة أكبر.</td></tr>
</table>

خاتمة البحث:

حاول الباحث من خلال هذا البحث أن يقدّم رؤية تطبيقية لتقويم العناصر اللغويّة في برامج تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، وقد انطلق في هذه الرؤية من المفهوم الموسّع لمصطلح التَّقويم، الذي لا يحصر المعلّمين في أنماط تقليديّة من الأسئلة، بل يعطينا المرونة في اختيار أساليب التّقويم الملائمة للبيئة التّعليمية التي ندرِّس فيها. ولم يلتزم الباحث بالأنماط المعتمدة في التقويم النّهائي، بل ناقش بعضاً من أنواع التّقويم الأخرى، كالعلاجي وتقويم الإستراتيجيات. كما أكَّد الباحث ضرورة أن يكون هناك تلاؤم وانسجام بين العمليّة التعليميّة والتَّقويم، وأن يُراعى في التقويم قياس منتجات التعلّم وعمليّاتها. وقد شفع الباحث بحثه بأمثلة تفصيلية كثيرة لكل نوع من الأنواع المذكورة؛ إيماناً منا بأنَّ الهدف من هذا البحث هو أن تعمّ الفائدة على المعلّمين ومعدي الاختبارات، بحيث يستفيدون منه في بناء اختباراتهم.

قائمة المراجع

المراجع العربية

- أبو عمشة، خالد. (٢٠١٤). أعمال المؤتمر الدولي الأول لتعليم العربية، الجامعة الأردنية. في خالد أبو عمشة (محرر)، **المفردات والتراكيب اللغوية عبر المستويات اللغوية لدارسي العربية في ضوء الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات**، عمّان، دار كنوز المعرفة، (ص ٢٤٤ –ص ٢٦٧).

- أبو عمشة، خالد. (٢٠١٧). **التعليمية بين إستراتيجيات مناهج التعليم ومهارات التعلُّم**. في خالد أبو عمشة (محرر)، **كيف أطوّر مهاراتي في اللغة العربيّة للناطقين بغيرها؟** (ص ص ٢٣٧-٢٦٣). الجزائر.

- أكسفور، ريبيكا. (١٩٩٦). **إستراتيجيات تعلّم اللغة**. (السيد محمد دعدور: مترجم). مصر: مكتبة الأنجلو المصريّة.

- إلويد، دوايت وديفيدسون، بيتر وكوم، كريستين. (١٤٢٩هـ -٢٠٠٨م). **أساسيات التقويم في التعليم–اللغوي**. (خالد عبد العزيز الدامغ: مترجم). السعودية: الرياض، مطابع جامعة الملك سعود.

- براون، هـ دوجلاس. (١٩٨٧/ ١٩٩٤). **مبادئ تعلُّم وتعليم اللغة**. (إبراهيم بن حمد القعيد، عيد بن عبد الله الشّمّري: مترجم). السعودية: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

- تامير، هنادا طه. (٢٠١١). **تعليم اللغة العربية المبني على المعايير**. بيروت: أكاديميا

- حسين، مختار الطاهر. (٢٠١١). **علم الأصوات التطبيقي: تعليم النظام الصوتي للغة العربية**. السعودية: جامعة الملك سعود.

- الخولي، علي. (١٩٨٩). **أساليب تدريس اللغة العربيّة** (ط٣). الرّياض.

- الخولي، علي. (٢٠٠٠). **الاختبارات اللغويّة** (ط١). الأردن: دار الفلاح.

- الرهبان، أحمد والسحاري، أسامة والحسين، حمدو–والحمد، معتصم. (٢٠١٦). **دليل تطبيقي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها**. تركيا: أكدم إسطنبول.

- ريتشاردز، جاك سي، وپلات، ج، وپلاث، هـ، وكاندلين، سي.إن. (٢٠٠٧). **معجم لونجمان لتعليم اللغات وعلم اللّغات التطبيقي** (ط.١). (محمود فهمي حجازي، ورشدي طعيمة: مترجم). مصر: الشركة المصرية العالمية للنشر، لبنان: مكتبة لبنان ناشرون.
- عبد الباري، ماهر شعبان. (٢٠١١). **تعليم المفردات اللغوية (ط١)**. عمان: دار المسيرة.
- فضل، محمد عبد الخالق. (١٤١٠هـ/ ١٩٨٩). **اختبارات اللغة**. السعودية: الرياض، جامعة الملك سعود.
- القحطاني، جمعان سعيد والسحيباني، صالح بن محمد والبشري، محمد بن شديد. (١٤٣٠هـ). **المرجع في تعليم اللغة العربيّة: أساليب واتجاهات حديثة** (ط.١). الرّياض.
- الكشو، رضا الطّيّب. (١٤٣٦هـ). **توظيف اللّسانيّات في تعليم اللّغات**. السّعوديّة: مكّة المكرّمة
- معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. (١٤٣٦هـ). **وثيقة بناء منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها**. السّعودية: مطابع جامعة أم القرى.

المراجع الأجنبية

- Folse, s keith.(2009). Six vocabulary activities for the English language classroom. English teaching forum,(3), pp. 12-21.
- Larsen-Freeman, Diane. (2009). Teaching and testing grammar. In M. Long and C. Doughty (Eds.) The Handbook of Language Teaching (pp. 518-542). Malden, MA: Blackwell
- Purpura, James.(2004). Assessing grammar. Cambridge university press.
- Read, john (2000). Assessing vocabulary. Cambridge university press.
- Thoronbury, scott.(2002). How to teach grammar (4 ed). Pearson education.
- Ur, penny.(2008). Acourse in language teaching: practice and theory (16 ed). Cambridge: Cambridge university press.

الفصل الخامس

اختبارات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

د. فاطمة حسيني
حاصلة على دكتوراه في منهجية تدريس اللغة العربية والارتقاء بالبحث العلمي.
باحثة ومؤطرة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
أستاذة باحثة في مجال الديداكتيك وعلوم التربية.
مركز تكوين مفتشي التعليم، المغرب.

الملخص:

انطلق هذا البحث في موضوع» الاختبارات اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها « من إشكال مفاده أن هناك فراغا و صعوبات جمة، معرفية ومنهاجية و عملية، في مجال بناء وإعداد الاختبارات اللغوية المعتمدة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، و تباعدا حاصلا بين اعتماد الأطر المرجعية ومعايير التقويم الناظمة لتطوير الأداء اللغوي والمهارات اللغوية والتواصلية لدى الطلاب الناطقين بغير العربية وبين واقع إعداد المعلمات والمعلمين للاختبارات اللغوية كوسيلة لتطوير الأداء اللغوي وتمكين الطلبة الناطقين بغير اللغة العربية من الكفايات اللغوية والتواصلية والثقافية . ..

وقد انطلق البحث من إشكال مفاده أن هناك فراغ وصعوبات جمة، معرفية ومنهاجية وعملية، في مجال بناء وإعداد الاختبارات اللغوية المعتمدة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، والتباعد الحاصل بين اعتماد الأطر المرجعية ومعايير التقويم الناظمة لتطوير الأداء اللغوي والمهارات اللغوية والتواصلية لدى الطلاب الناطقين بغير العربية وبين واقع إعداد المعلمات والمعلمين للاختبارات اللغوية كوسيلة لتطوير الأداء اللغوي وتمكين الطلبة الناطقين بغير اللغة العربية من الكفايات اللغوية والتواصلية والثقافية.

وللإجابة عن هذا الإشكال ركز البحث على شقين: نظري وتطبيقي. انطلاقا من أهداف البحث وأهميته، وأهم المفاهيم المفتاحية المؤطرة له، وأنواع الاختبارات في مناهج وبرامج تعليم العربية للناطقين بغيرها ومبادئها **في الشق النظري، أما في شقه التطبيقي فقد** اعتمد البحث على دراسة عينة من نماذج الاختبارات اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وكان الهدف من القراءة التحليلية لعينة الاختبارات هو مساءلة ممارسة المعلمين والمعلمات في كيفية إعداد الاختبارات ورصد مظاهر الصعوبات لديهم، ومدى استثمار نتائج الاختبارات تدريسا وتعلما وتقويما ودعما.

ثم قدم البحث مجموعة من **المقترحات والبدائل العملية** في ضوء المعايير والمستويات المرجعية المعتمدة للمساهمة في الارتقاء بكفاءة الاختبارات اللغوية وجودتها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلمها، منها:

- الإطار المرجعي لاختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها ومكوناته.
- نموذج شبكة لاستثمار عناصر الإجابة وسلم التنقيط خاص باختبار المنتصف.
- نموذج شبكة لاستثمار عناصر الإجابة وسلم التنقيط خاص بالامتحان النهائي.

مقدمة

التقويم عنصر أساس من عناصر المنهاج الدراسي، يؤثر في بقية العناصر تأثيرا كبيرا ويتأثر بها، لأنه يساعد على تقويم مدى تحقق المعايير ومخرجات التعلم، ومدى تمكن الطلبة من المعارف والمهارات التي يهدف المقرر الدراسي لتحقيقها لديهم في كل مستوى من المستويات المرجعية الأساسية منها والفرعية، كما يساعد على معرفة مدى نجاعة الطرق والإستراتيجيات وملاءمتها لحاجيات الطلاب، وعلى رصد وتحديد التعثرات والصعوبات التي يعاني منها بعض الطلبة في تعلم اللغة، الشيء الذي يمكن المعلم (ة) من جمع المعطيات التي تساعده على بناء خطة للمعالجة وتحسين الأداء وتعديل جوانب القصور والحصول على درجات أعلى ويتطلب منه الالتزام بأهداف واضحة، ومعايير عالية، و أدوات للتشخيص والتتبع والتقويم، فالأدوات الجيدة تؤدي إلى قرارات صحيحة عن تعلم الطالب كما تؤدي إلى تحسين التدريس والتعلم، باعتبار أن «التقويم عنصر أساس في كل عملية تعليمية تعلمية »[1].

وعملية التقويم في صلة بذلك، ليست غاية في حد ذاتها، إنما هي وسيلة لبيان تقدم الطلبة ورصد نموهم اللغوي، وتمكنهم من المعارف والمهارات عمليا، ومتابعة تحسن مدى تحكهم في المهارات وتوظيفهم لها واقعيا، وهي من جهة أخرى وسيلة تعليمية، ذلك أنها توفر فرصة إضافية لتعزيز التحصيل وتحقيق التعلم.[2]، وفي هذا السياق، فإن عملية التقويم وإعداد الاختبارات لا بد لها من أن تحقق التكامل بين عمليات التعليم والتعلم والتقويم.[3](بتصرف) في بعدها الوظيفي العملي.

1- Harolds, Madsen , Techniques in testing, Oxford university ,1983. P9

٢-خالد حسين أبو عمشة: التقويم اللغوي مفهومه وأسس تطبيقه،تاريخ الاطلاع ١٢ مارس ٢٠١٦ ،على الرابط https://www.alukah.net/literature-language/٠/٨٣٨٧٤/

3 -Kohonen, V. (1999). Authentic assessment in affective foreign language education. In J. Arnold (Ed). Affect in Language Learning,Cambridge: Cambridge University Press.

وقد عمل الإطاران المرجعيان: إطار المجلس الأمريكي الأكتفل (ACTFL) [1] والإطار الأوروبي المشترك للغات(CEFR) [2] على تحديد المعايير المرجعية التي يستند إليها لتقويم الأداء اللغوي للطالب(ة)، قبل وخلال و بعد الانتهاء من التعلم في كل مستوى من المستويات المرجعية المحددة في كل إطار منهما.

وبالرغم من الجهود المبذولة في مجال تعليم اللغة العربية وتعلمها، فإن مجال التقويم وإعداد الاختبارات لم ينل حظه بالشكل المطلوب، مما يعمق قصور الاختبارات وعدم توفرها على مقومات الاختبارات الجيدة والملائمة لتطوير تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها استماعا وتحدثا وقراءة وكتابة وتواصليا.

وقد اتضح لنا من نتائج عملية تأطير أساتذة اللغة العربية للناطقين بغيرها (٢٠١٤/ ٢٠١٩) ، ومن دراسة عينة من الاختبارات من برامج مختلفة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (٢٠١٦/ ٢٠١٩)، أن التقدم الحاصل على مستوى تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لم يواكبه:

- تطوير أدوات التقويم وبناء الاختبارات وتجديدها وتجويدها بدليل أن جل الأساتذة يعانون من عدة صعوبات معرفية ومهارية للتطبيق الأمثل لأدوات التقويم.

- تكوين مناسب وملائم لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها بإدماج مجزوءات خاصة بالتقويم وإعداد الاختبارات واستثمار نتائجها في برامج تكوين المعلمين والمعلمات وتأهيلهم، بدليل أن هناك ضعفا كبيرا وعدم إلمام، على مستوى الممارسة، بأهمية التقويم والاختبارات، وبأسس بنائها و أهميتها وجدواها في تطوير أداء الطلبة في مختلف المستويات المرجعية، و باستثمار نتائج الاختبارات من جهة، ومن جهة ثانية يوكل التكوين في هذا المجال لغير المتخصصين مما يجعل التركيز على الجانب النظري هو المهيمن بدل مساعدة المعلمين على بناء وإعداد الاختبارات عمليا وعلى كيفية استثمار النتائج وإعداد خطط دعم الطلبة وتطوير عمليات تعلم المهارات وتوظيفها تواصليا .

1-https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012/arabic

2-https://rm.coe.int/16802fc3a8

نذكر من هذه الإشكالات والصعوبات التي رصدناها، على سبيل المثال لا الحصر:

- أن معظم برامج تكوين معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها تهتم وتركز على **تعليم المعلم كيف يعلم؟ ولا تركز على تعليمه كيف يُقَوِّمُ؟**
- إغفال الفروق النوعية بين الاختبارات للناطقين بالعربية وبين الاختبارات للناطقين بغيرها.
- استخدام الاختبارات مرتبط في جل الممارسات بقياس مدى حفظ الطلبة للمعلومات والمعارف التي درسوها، لاسترجاعها يوم الاختبار أو الامتحان.
- ضعف قدرات المعلمين في معرفة قواعد بناء الاختبارات وتحليل واستثمار نتائجها لتطوير تمكن الطالب من المهارات اللغوية والتواصلية.
- كثير من الاختبارات في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لا زالت تقف عند مجرد منح علامات وإصدار الحكم على عمل الطالب لينتقل للمستوى الأعلى من الذي يدرس فيه وبالتالي تقتصر على حصيلة نتائج التعلم فحسب.[١]
- انخفاض مستوى صدق محتوى الاختبارات نتيجة عدم تمثيلها لمحتوى الـتعلم وعدم ارتباطها بمرجعياته، وعدم موضوعية نتائج تقويم تحصيل الطلبة في كل مستوى من المستويات.
- عدم إلمام المعلم بأن الاختبارات ليست غاية في حد ذاتها، إنما في علاقتها بما يدرّس؟ وكيف يدرّس؟ ولماذا يقَوِّم؟ وكيف يقَوِّم؟ وما وظيفة التقويم بالنسبة للعملية التعلمية والتعليمية في تكامل عناصرها و نسقيتها؟
- انخفاض وتدني مستوى جودة الأسئلة الاختبارية في الاختبارات وقصورها عن الإلمام بسلمية المعارف والمهارات اللغوية والتواصلية، واقتصارها على الأسئلة المباشرة في مستوياتها المعرفية الدنيا، فكثير من الأسئلة مرتبطة بمحتوى

1- Green,k.&Stager,S.(1986).Measuring Attitudes of teachers toward testing. Measurement and evaluation in counseling and development,19,pp141-150

التعلم ولا تستحضر المهارات ومراقي مُصَنَّف»بلوم» في بناء المهارات وتسلسلها وبنائها من المعرفة إلى التقويم (والإبداع) مرورا بالفهم والتحليل والتطبيق...، (انظر البناء الهرمي للمهارات اللغوية [1])

- يذهب كثير من الطلبة، بعد اجتياز اختبار تحديد المستوى وتصنيفهم في مستوى محدد، ومن مستويات مختلفة (مبتدئ-متوسط-متقدم خاصة)، إلى الإدارة يطالبون بتغيير المستوى الذي تم تصنيفهم به، إما لأن المستوى لا يناسب مستواهم اللغوي ومعارفهم ومكتسباتهم، ولا يتلاءم وحاجياتهم اللغوية وقدراتهم، وإما لأنه أقل من مستوى الذي تم تصنيفهم به لأن الطالب يجد مستواه أعلى من مستوى الفئة التي تم تصنيفه ضمنها (خاصة في مستوى المبتدئ الأدنى والأوسط والأعلى وفي مستويات المتوسط).
- الاختبارات التي تستعمل في كثير من الحالات لا تبين بدقة مدى ارتباطها بأهداف التعلم في البرنامج، ولا تشخص بموضوعية كفاءة الطالب أو قدراته الأدائية في الوضعيات التواصلية.
- أكثر الاختبارات تداولاً قائمة على محتويات المنهاج ومواد البرنامج الدراسي المقرر لا تستحضر العلاقة بين الأهداف التعليمية وبين الامتحانات والاختبارات، ولا تدعم المكتسبات القبلية للطلبة والأبعاد الوظيفية لتعلم اللغة.

وقد تبين أن معظم الاختبارات المعمول بها في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من إعداد المعلمين والمعلمات أنفسهم، بحيث يسود الاعتقاد لديهم بأن عملية إعداد الاختبارات هي عملية سهلة وبسيطة، يحضرها المعلم(ة) بوضع أسئلة متعددة للطالب ليجيب عنها يوم الاختبار، وليحصل على علامة، وتصحح أخطاؤه الإملائية والنحوية والصرفية والمعرفية المرتبطة بالمحتوى المدروس ومواده اللغوية ومحتوياته التعليمية...، في غياب تقويم الاستعمال اللغوي تواصليا في مواقف حية واقعية. ومرد ذلك إلى غياب تكوين وتمكن معلم(ة) اللغة العربية للناطقين بغيرها من معارف

١- رشدي طعيمة،الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها،تطويرها وتقويمها،دار الفكر العربية ١٩٩٨ الطبعة الأولى ص ١٣٨

وكفايات التقويم التي تمكنه من إعداد اختبارات جيدة وفق المبادئ والأسس المحددة لها وباستحضار المعايير المرجعية الخاصة بكل مستوى من المستويات وكل مهارة من المهارات سواء الاستقبالية منها أو الإنتاجية. وكشفت مؤشرات الدراسة التحليلية الوصفية لنماذج الاختبارات ضرورة الاهتمام بمجال التقويم والاختبارات.

يدعونا هذا الرصد لإشكالات التقويم والاختبارات في ممارسة المعلمات والمعلمين إلى النظر في اختبارات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، من حيث مفاهيمها وأنواعها وأهدافها ومبادئ بنائها وتصميمها وأهم الاقتراحات لتطويرها واستثمار نتائجها وتجويدها خدمة للارتقاء بكفاءة الاختبارات اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

١- الإطار النظري

١-إشكالية البحث

ينطلق هذا البحث من إشكال مفاده أن هناك فراغا وصعوبات جمة، معرفية ومنهاجية وعملية في مجال بناء وإعداد الاختبارات اللغوية المعتمدة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، وتباعدا بين اعتماد الأطر المرجعية. ومعايير التقويم الناظمة لتطوير الأداء اللغوي والمهارات اللغوية والتواصلية لدى الطلاب الناطقين بغير العربية وبين واقع إعداد الاختبارات واعتماده وسيلة لتطوير الأداء اللغوي وتمكن الطلبة الناطقين بغير اللغة العربية من الكفايات اللغوية والتواصلية والثقافية.

- فما هي اختبارات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟
- هل تساعد الاختبارات في صورتها الحالية الطلبة الناطقين بغير اللغة العربية على التمكن من المهارات اللغوية والتواصلية والثقافية؟
- هل يركز التقويم على الطالب ويساهم في تطوير تمكنه من المهارات بما يلبي احتياجاته التعلمية؟
- وكيف نساعد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها على تجاوز الإشكالات المرتبطة بعمليات التقويم وإعداد الاختبارات نظريا وعمليا؟

- وما أهم الآليات الكفيلة بجعل المعلمين والمعلمات قادرين وقادرات على إعداد اختبارات من شأنها تقويم الطلبة من أجل الارتقاء بتمكنهم من اللغة العربية معرفة واستيعابا وتحدثا وتواصلا؟

٢-مكونات البحث:

للمساهمة في الإحاطة بالتقويم اللغوي عامة ولتجاوز هذه الصعوبات والإشكالات خاصة، يركز البحث على شقين أولهما نظري والثاني تطبيقي.

٢-١-الشق النظري، ويتناول:

- التعريف باختبارات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها
- أنواع الاختبارات اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها
- الأسس العلمية لبنائها وإعدادها في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها
- خطوات إعداد الاختبار ومكوناته وشمولية المهارات اللغوية

٢-٢-والشق الثاني تطبيقي، يتناول:

- تحديد مشكلات بناء وإعداد الاختبارات وأسس بنائها وإعدادها من خلال قراءة في عينة من الاختبارات.
- تحديد وبيان أنواع الصعوبات المرصودة في الاختبارات (صياغة الأسئلة ربط الاختبار بمحتوى ومعايير المهارة-توجيه الاختبارات لتحقيق أهداف التشخيص دون العلاج والتطوير).
- أسس وموجهات لإعداد الاختبارات وكيفية استثمار نتائجها (خطة الدعم شبكات التقويم...).
- مقترحات علمية لتطوير إعداد الاختبارات اللغوية (صياغة السؤال الاختباري).

٣-أهداف البحث وأهميته

يتوخى البحث تحقيق مجموعة من الأهداف أهمها:

- تقديم مادة معرفية نظرية وعملية للأساتذة والمعلمين في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- مساعدة واضعي البرامج والمناهج للاهتمام بمكون التقويم باعتباره عنصرا أساسا من عناصر المنهاج.
- توجيه انتباه المدرسات والمدرسين إلى أهمية التقويم وتوحيد أسس ومرجعيات إعداد مختلف الاختبارات اللغوية.
- وضع معايير مشتركة لإعداد الاختبارات في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

أما أهميته فتتجلى في:

- توجيه معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى إدراك أهمية الاختبارات ووظيفتها وكيفية بنائها واستثمار نتائجها للارتقاء بتمكن الطلاب من المهارات اللغوية والتواصلية والثقافية.
- بيان وظيفة التقويم في تحسين العملية التعليمية وفي إحداث تغييرات إيجابية تعليما وتعلما في المهارات اللغوية: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة إضافة إلى الأصوات والمفردات والمعجم والقواعد.

٤-المفاهيم المفتاحية (التقويم -الاختبار-مكونات الاختبار- التغذية الراجعة).

٤-١ -التقويم

عملية منظمة، ممتدة وشاملة للمكونات التي يبنى عليها المنهاج، ومن خصائصها أنها:

- منظمة وهادفة
- مستمرة
- تعاونية

- شاملة
- وظيفية

والتقويم اللغوي بشكل هو عملية نتعرف من خلالها مستوى الطلبة، ومقدار تحصيلهم، وكفاية أدائهم، ومواطن قوتهم، ونقاط ضعفهم في المهارات اللغوية (الموسى وآخرون، ١٩٩٣). [1]، وللتقويم اللغوي أساليب وأدوات متعددة، أهمها: الاختبارات، الامتحانات الكتابية، الامتحانات الشفوية، الاختبارات السريعة، ملف الإنجاز، تقويم بالقرين أو بالأقران، التقويم الذاتي...

والتقويم سواءٌ أكان تقويمًا تشخيصيا (Diagnostic)أم مستمرًا تكوينيًا (Formative) أم تقويمًا نهائيًا (Summative) فإنه شرط رئيس لتحقيق الجودة في التعليم والتعلم معا.

٤-٢-الاختبار

مجموعة من الأسئلة يراد من الطالب أن يجيب عنها لقياس مستوى تحصيله في مهارة من المهارات اللغوية ومدى التقدم الذي حققه في تعلمها (طعيمة ١٩٨٩ص٢٤٧)، كما يساعد المعلم(ة) على الكشف عن مواطن القوة والضعف في أداء الطالب ونوع الصعوبات التي يعاني منها لمساعدته على تجاوزها، فضلا عن كونه مرجعية للطلبة لمعرفة مدى تقدمهم في التمكن من المعارف والمهارات اللغوية والتواصلية المستهدفة في المستوى الذي يتعلمون به. ويهدف الاختبار إلى تغير الوضعية القائمة إلى وضعية أحسن.

والاختبار حسب دوجلاس براون «طريقة لقياس الأفراد ومعارفهم في مجال معين / محدد [2]، و طريقة منظمة لقياس مستوى الأفراد في مجال معين بالاعتماد على قواعد القياس من ثبات وصدق وموضوعية، ومراعاة الفروق الفردية بين الأفراد من أجل

١-الموسى،نهاد والكخنوآخرون (١٩٩٣). اللغة العربية وطرائق تدريسها. الطبعة الأولى،الأردن: منشورات جامعة القدس المفتوحة. نقلا عن خالد أبو عمشة على الرابط:

http://www.wata.cc/forums/showthread.php?82635-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%82%D9%88%D9%8A%D9%85-%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D9%88%D9%8A

٢ -براون،دوجلاس،أسس تعليم اللغة وتعلمها،ترجمة عبده الراجحي وعلي شعبان،دار النهضة العربية،بيروت.١٩٤٤. ص٢٦٦.

توجيههم وإرشادهم وحل مشكلاتهم، وهو أيضا موقف يُسأل به الطالب عن كمية المعلومات التي تخص موضوعًا من الموضوعات. [1]

الاختبار وسيلة لبيان تقدم الطلبة في التعلم وبذلك يمكن من تحسين أساليب التعلم، كما يسهم في جودة التخطيط وضبط التنفيذ وتقويم الإنجاز[2]،

وهو أداة من أدوات التقويم اللغوي، نتعرف من خلاله على مستوى تحصيل الطلبة للمعارف والمهارات وأدائهم لها في ارتباط بمحتوى التعلم، كما يساعد على تعرف مستوى ما حصلوه في كل مهارة من المهارات، وكذا جوانب التعثر والصعوبات التي يعانون منها، وبذلك يقيس الاختبار الفارق بين المستوى الفعلي للطالب ومستوى التمكن الأعلى الذي تحدده المعايير لكل مستوى ولكل مهارة داخل المستوى في ضوء معايير ومؤشرات قابلة للملاحظة والقياس.

ويتكون الاختبار من بنود وأسئلة متعددة بحسب الهدف منه، وبحسب المهارات اللغوية التي يقيس مدى تحقق أهدافها بعد فترة أو مرحلة من التعلم (اختبار مهارة الاستماع -مهارة المحادثة -مهارة القراءة ومهارة الكتابة) كما يشمل أسئلة لقياس مدى تحصيل وفهم المفردات والقواعد والتراكيب اللغوية ومستوى القدرة على توظيفها في سياقات أخرى من خلال المحتوى والدقة اللغوية والوظائف اللغوية.

٤-٣-الامتحان

الامتحان (Examination) تقدير رسمي لعملية التعليم لدى الطالب، ويستخدم في نهاية المنهج التعليمي بوجه خاص[3] يرتبط الامتحان بنهاية مرحلة التعلم، ويهدف إلى تحديد ما حصله الطالب في المقرر المدروس بما يخول له الاستمرار في الدراسة في المستوى الذي يلي مستواه في التعلم، شريطة أن يستوفي الطالب معايير المهارات اللغوية والتواصلية والمعارف الثقافية التي درسها بحسب معايير المستوى المرجعي الذي استكمل التعلم به والبرنامج الذي استوفى تعلم جميع مكوناته.

١- دوجلاس،مرجع سابق،ص ٢٩٦.

2-Linn, N & Gronlund, N.(1995). Measurement and Assessment in Teaching. 7th ed, New York, Macmillan Publishing Company.

٣-جواهر محمد الدبوس: القاموس التربوي،مجلس النشر العلمي بجامعة الكويت ٢٠٠٣،ص:٢٨٤

ويقتضي الترتيب المنطقي للأسئلة ترتيبا ملائما لكل مهارة من المهارات، وأن تراعي الأسئلة التنوع، وسُلميّة بناء المعارف والمهارات استنادا على تصنيف هرم بلوم للمهارات العقلية [1] واعتمادها كخارطة اختبارية موجهة لعمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم.

٤-٤-جدول المواصفات

عبارة عن مخطط تفصيلي يربط محتوى المادة الدراسية بالأهداف والمهارات، ويحدد الأوزان النسبية لكل مهارة من المهارات بحسب أهميتها في البرنامج الدراسي.

الهدف منه:

- توزيع فقرات الاختبار لتشمل المجالات المدروسة ومهاراتها.
- التوزيع المناسب لجميع عناصر المقرر.
- تحديد وبيان الوزن الحقيقي لكل مهارة من المهارات في الاختبار.
- توفير صدق عالي للاختبار.

٤-٥-التغذية الراجعة Back Feed

عملية أساس لتحسين أداء الطالب باستثمار نتائج الاختبارات لتحقيق معايير وأهداف تعلم المهارات تتجلى أهميتها في التصحيح والتعديل والتطوير وإتقان الخبرات والمهارات. وهي ضرورية لعملية التعلم في كل حصة من الحصص التعليمية، ولابد لها من أن تكون شاملة وهادفة ومستمرة ومؤثرة في عملية تعلم المهارات وتطبيقاتها، وتؤدي بشكل تدريجي وموجه إلى تفعيل التعلم الذاتي من جهة والتقويم الذاتي من جهة ثانية.

يعرف بموجبها الطالب ما هي أخطاؤه؟ ولماذا أخطأ؟ وكيف يصحح أخطاءه؟ وذلك في سياق عملي تطبيقي لتكون ذات فعالية وأثر على التعلم الذاتي وعلى الأداء الفعلي.

١-ديكلان كيندي،صياغة مخرجات التعلم واستخدامها (دليل تطبيقي) ،ترجمة ،سعيد بن محمد الزهراني و عبد الحميد أجبار،مركز البحوث والدراسات وزارة التعليم العالي،المملكة العربية السعودية،٢٠٠٧. مرجع سابق ص٣٤

وقد أظهر كل من (Blackو williams 1998) أن تقديم التغذية الراجعة يساعد التقويم التكويني في تحسين تعلم الطلاب وأدائهم[١]. ولذلك فإن إجراءات التقويم التكويني تساعد على تحديد مسار الطالب بالنسبة الى المعايير المحددة والأداء المتوقع وتساهم، بعد بتشخيص الأخطاء ومعالجتها، في إتقان التعلم في مستوى الأداء ومستوى الإنجاز المطلوب تحققه في المعايير.

لكي تؤثر نوعية التغذية الراجعة في تطوير تحصيل الطالب وتضمن الفعالية لهذه العملية، لا بد من التخطيط لها ولعملية تنفيذها في الفصل، وإعداد أدوات لتتبع أثرها بشكل مستمر يضمن فعاليتها. بمساعدة الطالب على التعديل والتصويب في كل المهارات اللغوية والتواصلية ووفق توصيفات ومعايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبيةACTFL ، وقد قدم كل من هاتي وتيمبرلي (٢٠٠٧)[٢] نموذجًا للتغذية الراجعة الفعالة التي تجيب على ثلاثة أسئلة رئيسية:

١) إلى أين أنا ذاهب؟ (ما هي الأهداف)؟

٢) كيف سأستمر؟ (ما هو التقدم الذي يتم إحرازه نحو الهدف)؟

٣) وأين سأصل؟ (ما هي الأنشطة التي يتعين الاضطلاع بها لتحقيق تقدم أفضل؟).

والتغذية الراجعة أنواع أهمها:

التغذية الراجعة الفورية، و تتم في أثناء عملية التعلم في الصف وتصحح الأخطاء والتعثرات في حينها بنماذج وأمثلة وتدريبات عملية تمكن الطالب من استدراك تصحيح وتعديل تلك الأخطاء أو الصعوبات مهما كانت بساطتها في نظر المعلم، ويكون الخطأ في هذه الحالة منطلقا للتعلم، واستثماره لحصول التعلم الصحيح أمر مهم جدا في بيداغوجيا الخطأ، فالخطأ يحصل بتقديم الطالب معلومات لا تنسجم مع ما هو مطلوب في التعليمات والمحتويات وسقف التعلمات في المعايير المحددة للتعلم في مستوى محدد

١- ديكلان كيندي،صياغة مخرجات التعلم واستخدامها (دليل تطبيقي) مرجع سابق ،ص٦٦

2- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback.in: Review of Educational Research,,vol 77(1),pp 81-112.

وفي مهارة من مهاراته. لذلك فإن استثمار الأخطاء لتطوير التعلم هو عملية جوهرية، خاصة عندما يتعلق الخطأ بالتداخل اللغوي وتأثير اللغة الأم في أنظمتها اللغوية الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية في عملية اكتساب اللغة العربية...[١].

ويعتبر الخطأ، في السياق البيداغوجي، محددا للمواطن التي تنحرف فيها استجابات المتعلمين عن مقاييس الاستخدام اللغوي الصحيح ومعاييره، فيحتاج المعلم (ة) للتمييز بين:

- مصادر الخطأ: ومنها أسباب ترجع إلى خصوصية اللغة العربية والتداخل اللغوي، والفروق الفردية وطبيعة التعثرات والصعوبات.
- تأثير الخطأ: ويكون نتيجة تراكم الأخطاء وصعوبة تداركها فيما بعد عندما لا تصحح فوريا وبأدوات وطرق مناسبة وملائمة، فيكون أثرها على استعمال اللغة واضحا فيما يرتكب الطالب من أخطاء.

٤-٦-الانعكاسيةً Washback

الانعكاسية علاقة بين الاختبار والتعلم كما يرى([٢]luxia ,2007). ومعناها الأثر الانعكاسي (سواء إيجابا أو سلبا) المنعكس من الاختبارات على توجيه طريقة تعلم الدارسين وأساليب تعليمهم وكذلك على تحديد المواد التعليمية التي تلقى عناية في عملية التعليم والتعلم .[٣]، فالاختبارات هي إحدى موجهات دقة عملية التعليم بأهدافها ومحتواها ومناهجها وطرائق تدريسها...، وانعكاسية الاختبارات مفيدة للمعلم والمتعلم وواضع المنهج ومدير البرنامج وواضعي السياسة اللغوية [٤]

يتضح أن الانعكاسية عملية أساسية في عملية التقويم والاختبارات، تحدد الجوانب الإيجابية في العملية التعليمية التعلمية وفي المناهج وفي الاختبارات، كما تبين جوانبها

1- https://learning.aljazeera.net/tr/blogs

٢-جالد بن عبد العزيز الدامغ،الانعكاسية والاختبارات الاتصالية وأثرهما في البرامج التعليمية،مجلة جامعة دمشق،المجلد ٢٧،العددان الثالث والرابع،٢٠١١.ص٨٠٧

٣-المرجع نفسه ص٨٠٨

٤-خالد أبو عمشة،الانعكاسية الإيجابية في تعليم العربية للناطقين بغيرها على الرابط:
-http://www.m-a-arabia.com/vb/showthread.php?t=20708

السلبية المتمثلة في الاهتمام بالمستويات المعرفية دون التطبيقية وممارسة اللغة وظيفيا وتواصليا. ولكي تحقق الانعكاسية مضامين إيجابية لابد أن تحقق عددا من العوامل، منها[١]:

- وضوح الأهداف من الاختبار.
- تركيز الاختبار على القدرات التي نريد تشجيعها
- أن يتأسس الاختبار على الأهداف لا على المحتويات
- أن يكون الاختبار معيارا أو مقياسا مرجعيا (بوضوح مواصفات الاختبار فيما يقدر الطلاب على أدائه والنجاح فيه من مهام وأنشطة)

٤-٧-الإطار المرجعي للاختبارات:

هو أداة منهجية ناظمة للمعارف والمهارات وأنشطة التعلم وطرق التقويم.

يوفر الإطار المرجعي رؤية واضحة لمستويات التمكن من المهارات وعتبات الانتقال من مستوى لآخر، وشروط ذلك الانتقال.[٢] بغض النظر عن المقرر المعتمد أو المنهاج المعتمد والمحتويات المدروسة. غايته:

- ضمان تغطية شاملة لمكونات البرنامج موضوع الاختبار.
- تحديد مجال / مجالات التعلم المراد تقويمها.
- تحديد لائحة المعارف والقدرات والمهارات التي سيشملها الاختبار.
- توحيد عناصر إعداد الاختبارات ومكوناتها وطرق بناء وإعداد الاختبارات والامتحانات بحسب المستويات المرجعية ومعاييرها بين معلمي ومعلمات نفس المستوى التعليمي، وتوفير توجيهات محددة ومتعاقد حولها.

١-الانعكاسية والاختبارات التواصلية،مرجع سابق،ص ٨١٠/ ٨١١.

٢ -فاطمة حسيني،نحو إطار مرجعي لتقييم الكفاءة اللغوية للناطقين بغير اللغة العربية،ندوة اختبارات اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها،جامعة الحسن الأول،كلية الآداب والعلوم الإنسانية،سطات ٢٣/ ٢٤ماي.٢٠١٦.

ويرفق الإطار المرجعي للاختبارات بالمعايير التي تحدد إنجازات الطالب(ة) و مؤشرات الأداء الجيد وفق معايير الإطار المرجعي للغات المعتمد، يتضمن أهداف التعلم، مجالات الاختبار، جدول التخصيص، والوحدات الاختبارية.[١]

على أن تسند مهمة بناء وإعداد الإطار المرجعي للاختبارات والامتحانات للجان متخصصة في مجال التقويم اللغوي وفي مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وفي بناء وإعداد المناهج التربوية، ثم عرض النماذج على خبراء في البيداغوجيا وتدريسية اللغة العربية للناطقين بغيرها للمصادقة على مدى ملاءمتها ووظيفيتها، ثم تجريبها فالانتقال لتعميم العمل بها.

٢- أنواع الاختبارات تعليم العربية للناطقين بغيرها

تتعدد الاختبارات اللغوية بتعدد أهدافها ومرجعياتها، والهدف من تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وتهدف الاختبارات اللغوية لقياس:

- المهارات اللغوية التي تشمل المهارات اللغوية الأربع (استماع – تحدث – قراءة – كتابة) التي يعبر عنها المدخل التواصلي في تعليم اللغات. والعناصر اللغوية المكونة للغة (الصوت – الصرف – النحو – المعنى)
- الكفاية التواصلية التي تهدف إلى تنمية مهارات الاتصال باللغة مع أهلها من خلال السياق الاجتماعي وفي بيئة لغوية طبيعية تمكنه من التفاعل في المواقف الحياتية.
- الكفاية الثقافية: تعتبر مكوناً أساسياً ومكمـلاً مهماً لمحـتوى المـواد؛ فإنّ اللغة هي وعاء الثقافة، تعلم اللغة والثقافة (قيمهم واتجاهاتهم وأنماط معيشتهم وعقائدهم.). في برامج تعليم اللغة للناطقين بغيرها، ولتحسين عملية التعلم من خلال تقويم نواحي القصور والتعثرات وللارتقاء بتمكن الطلبة من هذه المهارات والكفايات.

١- مقترحي لصيغة بيداغوجية لتنظيم عمليات التخطيط للاختبارات وبنائها وإعدادها.

في علاقة بما سبق أعلاه، تطرح على المعلم (ة) أسئلة تتعلق بالتقويم وأنواعه وزمن إنجازه وأهداف، نجملها في الآتي:

١) ماذا أُقَوِّم؟ = المعارف والمهارات.

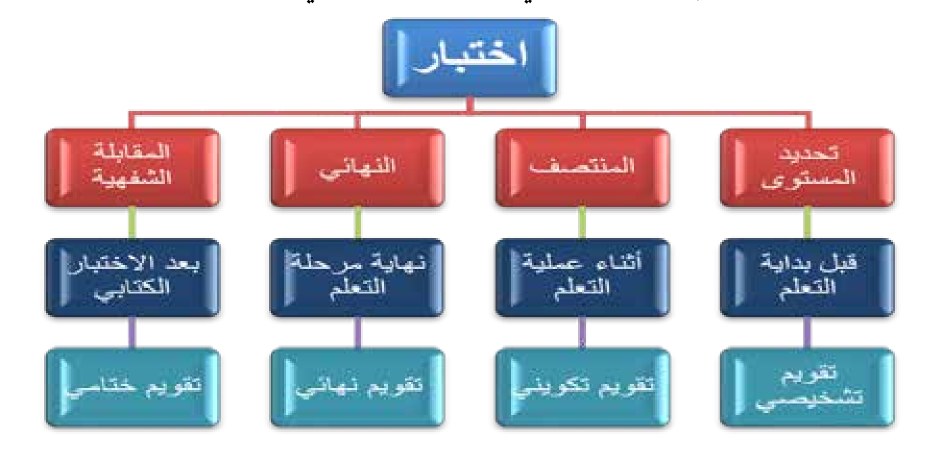
٢) لماذا أقوم؟ =أهداف التقويم

٣) متى أقوم؟ = زمن التقويم

٤) كيف أُقوِّم؟ = أدوات التقويم

٥) مَنْ أقوم؟ = الفئة المستهدفة بالتقويم

ويمكن تصنيفها في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى عدة أنواع بحسب الأهداف من تعلم اللغة، و بحسب أهداف الاختبار، و نوعيته و زمن إنجازه. وتصنف الاختبارات اللغوية في الإطار المرجعي للمجلس الأمريكي للغات Actfl، إلى:



تصنف هذه الاختبارات اللغوية من حيث الهدف إلى الاختبارات التحصيلية، الاختبارات التشخيصية، اختبارات تحديد المستوى، واختبارات الكفاءة »[1]، وتصنيفات أخرى في أدبيات التقويم بحسب الهدف من الاختبار[2]

1- Murray,Joel R, Steps and recommandations for more accurate placement test creation, (ERIC Education Ressources Information center,ED433656) . in: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED453656.pdf

٢- خالد حسين أبو عمشة،التقويم اللغوي مفهومه وأسس تطبيقه،على الرابط: https://www.alukah.net/literature-language/0/83874

١-اختبار التحصيل Achievement Test

اختبارات تقيس مستوى المعارف والمهارات التي اكتسبها الطلاب في وحدات البرنامج الذي درسوا فيه.

واختبارات التحصيل أنواع: اختبارات شفوية واختبارات كتابية.

من أهم أهدافه: التشخيص والكشف عن الفروق بين الطلاب، تحديد احتياجاتهم التعليمية، وتحديد صعوباتهم وأخطائهم.

١-١ اختبار تحديد المستوى Placement Test

هو «الاختبار الذي تعقده معاهد اللغة العربية للناطقين بغيرها ومراكزها قبيل الشروع أو البدء في كل فصل دراسي جديد بهدف تصنيف الطلبة الملتحقين بالمعهد أو المركز على المستويات اللغوية المبنية على مستويات الكفاءة، من أجل ضمان وضع الطالب في مستواه اللغوي الحقيقي.»[١]

يتم إنجازه قبل بداية التعلم في برنامج تعليمي محدد، ليتم-بناء على نتائجه-توزيع الطلاب على المستويات المرجعية المحددة في المعيار (مبتدئ-متوسط-متقدم...). يتضمن أسئلة في: المفردات والقواعد والاستماع والقراءة والكتابة ثم المقابلة الشفوية، وتتراوح عدد الأسئلة في الاختبار من مركز لآخر.

والهدف من اختبار التصنيف هو تحديد مستوى الطالب حتى يتسنى له متابعة الدراسة في المستوى اللغوي المناسب له في المجموعة التي تناسب مستواه اللغوي ومعارفه وقدراته في اللغة الهدف، استنادا إلى المعايير والمستويات المرجعية المعتمدة (المبتدئ – المتوسط – المتقدم...) [٢]كما هو منصوص عليه في معايير المجلس الأمريكي للغات ACTFL، و ليس الهدف منه، طبعا، معالجة الصعوبات أو التعثرات في إنجازات الطلبة الذين سيلتحقون بالمستوى الذي سيتم تصنيفهم ضمنه لمتابعة تعلمهم بل وضع الطلبة في مستويات تناسبهم.

---

١ -خالد حسين أبو عمشة: اختبار تحديد المستوى أو الاختبارات التصنيفية. على الرابط
http://m-a-arabia.com/vb/showthread.php?t=19858

2-https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012 -١٧ معايير أكتفل على الرابط

ومن أهم اختبارات تحديد المستوى المعروفة عالميا، نذكر:

اختبار ميتشغان (Michigan Tests)

اختبار جامعة كاليفورنيا للتصنيف ((UClA placement Tests

اختبار اللغة الإنجليزية الدولي ILTS

هناك ما يعرف في اللغة العربية على سبيل المثال لا الحصر:

اختبار [1] E-Lang

اختبار اللغة العربية المعياري (SAT)

و **هناك طريقتان متداولتان في إعداد اختبارات تحديد المستوى:**

- **الاختبار التصنيفي الشامل:**«وهو اختبار تدريجي البناء يشتمل على مهارات اللغة وعناصرها كلها من المستوى المبتدئ إلى المتميز، وتقوم فكرته على أن الطالب الجديد سوف يرتقي في الإجابة عن الأسئلة بشكل تصاعدي من السهل إلى الأصعب فالأكثر صعوبة» [2] لأن مفردات اللغة وقواعدها وموضوعاتها لابد من تصنيفها تصنيفاً تصاعدياً وفق مبدأ السهولة والصعوبة والحاجة، و لا بد من تركيز بنود الاختبار على المهارات و العناصر متكاملة (استماع - تحدث --قراءة -كتابة -مفردات - قواعد- تراكيب.).
- **الاختبار المتعدد المستويات:** وهو اختبار «تقوم فيه المؤسسة بتصميم عدد من الاختبارات يكافئ عدد المستويات المعتمدة لديها، وتقوم بسؤال الطلبة الجدد عن خبراتهم السابقة في الدراسة، ويتم اختبارهم بما يضارع ما درسوه، للاطمئنان بأنهم على ذلك المستوى الذي يدعون، أو معرفة أنهم أدنى من ذلك..» [3]

١- نموذج اختبار على الرابط: http://e-lang.org/ar/elang-test.php

٢- خالد حسين أبو عمشة: اختبار تحديد المستوى أو الاختبارات التصنيفية. على الرابط: http://www.m-a-arabia.com/vb/showthread.php?t=19858.

٣-خالد حسين أبو عمشة: اختبار تحديد المستوى أو الاختبارات التصنيفية. على الرابط : http://www.m-a-arabia.com/vb/showthread.php?t=19858

وتكون الاختبارات في هذا النوع اختبارات جزئية (اختبار الأصوات -اختبار المفردات - اختبار التراكيب اللغوية -اختبار للقراءة -...).

ولأن الطلاب غير الناطقين باللغة العربية ليسوا فئة متجانسة وإنما يأتون من جامعات مختلفة، ويكون منهم من سبق لهم أن درسوا اللغة العربية، و يعتمدون على برامج متعددة ومختلفة أحيانا في مرجعياتها وأهدافها وأغراضها، وفي طبيعة الرصيد المعجمي والمعرفي، وفي مستويات الاستيعاب والتدريب العملي على المهارات نطقا واستماعا وقراءة وكتابة...، فإن هذا الوضع، يحول دون فعالية الاختبارات و نجاعتها وقدرتها التصنيفية والتمييزة الموضوعية، مما يجعل مهمة التصنيف صعبة وغير دقيقة حين توزيع الطلبة على المستويات المرجعية، سواء في المبتدئ (مبتدئ أدنى-مبتدئ أوسط، مبتدئ أعلى)، أو في المتوسط (الأدنى والأوسط والأعلى) أو في المتقدم (الأدنى والأوسط والأعلى)...، وتكون في هذه الحالة المجموعات غير متجانسة؛ مما يجعل بعض الطلبة غير قادرين على متابعة الدراسة في المستوى الذي تم تصنيفهم فيه، وتتراكم صعوبات التعلم لديهم في البرنامج الدراسي إذا لم يستدرك الأمر في بدايته، إما بإعادة ترتيب الطالب المعني في مستوى لآخر يناسب حاجياته اللغوية ويجعله قادرا على متابعة التعلم بما يلائم المستوى الذي يعاد تصنيفه فيه.

- مكونات اختبار تحديد المستوى

يتضمن هذا الاختبار شقين:

- **اختبار كتابي**، يختبر ويقيس معلومات ومعارف الطالب وقدراته، وما حصله في اللغة العربية من معارف أو مهارات كتابية.

- **والمقابلة الشفوية** مقيدة بمبادئ دقيقة وقابلة للقياس والمعروفة ب OPI الاختبار المقنن لمعايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية وتوصيفاتها لمستويات الكفاءة لمهارة المحادثة [1]، وهي من أهم الاختبارات التي تركز على الجانب الوظيفي للغة واستعمالها في وضعيات اختبارية في ظروف طبيعية، و تعتبر اختبارا معياريا لتمييز المستوى انطلاقا من المعايير الآتية:

١-خالد أبو عمشة في مقالة اختبار الكفاءة الشفوية للغة العربية للناطقين بغيرها.

- المحتوى والمضمون (السياق).
- الدقة اللغوية (السلامة اللغوية).
- النص اللغوي (الرصيد اللغوي وأسلوب تنظيم الخطاب ومنهجيته).
- الوظائف اللغوية (ترتبط بالمهام التي يؤديها الطالب / الممتحن ورصيده اللغوي، ومدى ملاءمة كلامه للسياق والوضعية التواصلية).

تدوم في الغالب ما بين ربع ساعة إلى نصف ساعة. وتجرى وجهاً لوجه أو عبر الهاتف أو السكايب أو أي وسيلة اتصال مناسبة أخرى.

تمر المقابلة بأربع مراحل تستلزم كل مرحلة منها تقنيات أساس هي:

- الإحماء.
- التحقق.
- السبر.
- لعب الدور.
- الإنهاء[1].

وذلك استنادا إلى معايير تحديد المستوى كما هي منصوص عليها في معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية(الأكتفل)، لأن التمكن من أرضية المستوى والتحقق من تفاصيلها تسمح للممتحِن المرور السلس بالطالب/ الممتحَن من مستوى لآخر وتعزز موضوعية تصنيفه للطالب في المستوى المناسب له. وتحقيقا لأهدافها، تتضمن المقابلة تقنيات الإحماء والسبر + التحقق وتثبيت الأرضية قبل إنهاء المقابلة.

ويفترض ان يتكون الاختبار من المهارات اللغوية الأربع واختبار الكفاية الثقافية، إضافة إلى المقابلة الشفوية لتحديد المستوى.

وتهدف المقابلة الشفوية إلى مساعدة الممتحِنين على تحديد مستويات الطالب الحقيقية، لأنها تقيس مستوى الطالب شفويا من خلال إجابته على مجموعة من الأسئلة

١-المرجع نفسه.

الدقيقة التي تكون مراعية لما يأتي:

- الوظائف والمهام اللغوية للمستوى
- الدقة أو السلامة اللغوية
- المعارف والمحتوى
- الأصـوات، المفردات والتراكيب اللغوية
- الســياق ومعــدل الســرعة والطلاقــة

وتوزع الأسئلة بطريقة مناسبة لأهمية ووزن كل مكون من مكونات المهارات اللغوية.

١-٢-اختبار المنتصف:

وهو اختبار تحصيلي achievement test يقيس ما حصله الطالب من معارف وخبرات ومهارات بعد منتصف مرحلة التعلم في برنامج محدد، وهو اختبار يرتبط بمحتويات التعلم ومدى تمكن الطالب منها. وهو من اختبارات التحصيل التي تهدف إلى قياس المعارف التي درسها الطلاب، وترتبط أساساً بالمنهج والمقرر والكتاب الذي درسه الطالب [١] أي بعد مروره بتلقي المعارف والخبرات. ومن بين أهدافه الأساس معرفة الصعوبات والتعثرات التي تواجه الطلبة أثناء مرحلة التعلم، وبواسطة تحليل النتائج وتفسيرها يحدد المعلم (ة) التطور الناتج عن التعلم و أنواع الصعوبات التي يعاني منها كل طالب(ة) وأسبابها لينتقل، بعد ذلك، لبناء خطة علاجية تساعد على تجاوز الصعوبات وعلى التمكن من المهارات اللغوية والتواصلية والثقافية. ولذلك فإن اختبارات التحصيل تركز على قياس وتقويم مدى تحقق المعايير والأهداف والمهارات مقارنة بالمعايير التي يحددها الإطار المرجعي المعتمد لكل مستوى من المستويات الأساس والفرعية، ولكل مهارة من المهارات لمساعدة الطالب على تجاوز الصعوبات التي تعرقل التقدم في عملية التعلم.

1-Huges, Arthur, 1989, Testing For Language Teachers, London, Cambridge. p,10.

تركز معايير اختبارات المنتصف على وصف الأداء اللغوي وقياس معارف وقدرات الطلاب (معرفة المفردات والقواعد اللغوية وفهم محتوى نص القراءة والكتابة في موضوع محدد...)، وفي مستويات متقدمة تقيس الأسئلة قدرة الطالب على توظيف اللغة، و قدرته على استخدام الأساليب والتراكيب والأقوال والتعابير المأثورة في اللغة العربية، واستخدام الروابط اللغوية... ويندرج ضمن التقويم التكويني نظرا لوظيفته الأساسية المتمثلة في تعديل و تحسين مسارات التعلم.

ومن ثم «يستهدف هذا الاختبار توجيه المتعلمين نحو تحسن أدائهم اللغوي غير الجيد أو تصويب أخطائهم اللغوية، وهذا يُساعد المعلم على تعديل طريقة وإستراتيجيات تدريسه التي يوظفها في فصول تعليم اللغة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها » [١]

١-٣- الامتحان النهائي:

يقيس الامتحان النهائي، ما تعلمه الطالب(ة) بعد مروره ببرنامج محدد للحصول على نتيجة نهائية بعد استكمال التعلم في برنامج تعليمي محدد، لفحص مدى تحقق الأهداف الخاصة بالبرنامج، يخول له الانتقال من مستوى لآخر شريطة أن يستكمل ويستوفي المعايير المحددة للمستوى الذي يتعلم به، ويحقق مؤشرات الإتقان المعتمدة في معايير هذا المستوى ضمانا لجودة النتائج النهائية.

وتترتب عن قراراته، إما انتقال الطالب(ة) إلى المستوى الأعلى من الذي درس به، أو إعادة المستوى إن لم يستوف معايير المستوى الذي يتعلم فيه. ويلي الامتحان الكتابي، التقديم الشفوي لاختبار مهارة المحادثة (النطق - والكلام...)[٢]، والمقابلة أو التقديم الشفهي جزء لا يتجزأ من امتحان نهاية الصف لأنه يقيس مهارة الطالب (ة) في التحدث وصحة النطق و ضبط مخارج الحروف. ويشرف على المقابلة أكثر من معلم(ة) توخيا للدقة والموضوعية في تقويم أداء الطالب(ة).

١- أسامة زكي السيد،الاختبارات اللغوية مقاربة منهجية تطبيقية،منشورات مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ،٢٠١٦. ص٢١

2--Coombe, C. & Hubley. N. (2004). Creating effective classroom tests. Manual produced for TESOL 2004 PCI.

١-٤ اختبار الكفاءة اللغوية

تستهدف اختبارات الكفاءة اللغوية قياس الجوانب اللغوية والمهارية العامة لدى الطالب، ولا ترتبط بمقرر أو محتوى دراسي محدد، لأنها تبين مدى استفادة الطالب مما تعلمه. ويحتاج هذا الاختبار في اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى مجموعة من المعايير التي تصف درجات الكفاءة اللغوية بدقة كبيرة وبمستويات الإتقان المطلوب الوصول إليها في المهارات المنجزة فعليا . على غرار ما هو موجود في اختبار توفل TOEFL للكفاءة اللغوية في اللغة الإنجليزية لمركز ETS الأمريكي، ويتكون من شقين:

-اختبار ورقي PBT

-اختبار على الإنترنيت IBT

وتشمل معايير الكفاءة اللغوية المهارات أربع : الاستماع، التحدث، القراءة والكتابة، استنادا إلى مبادئ التدرج التي تصاغ وفقها الأسئلة الاختبارية، وتراعي قدرات الطالب(ة) على الأداء وما يستطيع أداءه فعليا، وهو ما يستدعي أن تكون اختبارات الكفاءة اللغوية في اللغة العربية للناطقين بها شاملة للمعارف اللغوية ولفهم المسموع و المقروء والتعبير الكتابي.

واختبار IELTS لجامعة كامبردج البريطانية في اللغة الإنجليزية أيضا المعد من طرف مؤسسة بيرسون PEARSON، ويقيس بدوره المهارات الربع:

- القراءة (تخصص لها ساعة واحدة).
- الكتابة (تخصص لها أيضا ساعة واحدة).
- الاستماع (يتم اجتيازه في ٣٠ دقيقة).
- المحادثة (في ١٥ دقيقة).

وقد طورت جل اللغات العالمية اختبارا للكفاءة اللغوية استنادا للإطار المرجعي الأمريكي أكتفل ACTFL، أو استنادا للإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات CEFR، منها في اللغة العربية :

- اختبار قياس للمركز الوطني للقياس، وهو اختبار مقنن يقيس مستوى الكفاية في اللغة العربية للناطقين بغيرها، مصمم وفق المعايير والأسس العلمية المتعارف عليها عالميا في مجال القياس والتقويم [١]، وهو اختبار يهتدي بأنموذج الإطار الأوروبي المشترك للغات في المستويات التي حددها.

ويهدف هذا الاختبار إلى تقويم مستوى إتقان اللغة العربية من الناطقين بغيرها.[٢]

من مكوناته: فهم المقروء، فهم المسموع، الكتابة والتحدث، و يقيس الاختبار الكفاية اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها، من خلال الإجابة على (١٠٠) سؤال موزعة على المكونات الآتية:

التراكيب اللغوية: ٣٥ سؤالا

فهم المقروء: ٤٥ سؤالا

فهم المسموع: ٢٠ سؤالا

وهناك سؤال واحد للتعبير الكتابي

وبهذا يغطي الاختبار ثلاث مهارات أساسية لاستخدام اللغة...وهي: فهم المقروء، واستيعاب المسموع، و التراكيب اللغوية والتعبير الكتابي. وتغطي الأسئلة جميع مكونات اللغة بما في ذلك المفردات ودلالاتها والتراكيب والنحو وفهم المسموع واستيعاب المقروء والتعبير الكتابي (المقالة)[٣].

- اختبار ALPT الكفاءة اللغوية للناطقين بغير اللغة العربية ،[٤] للأكاديمية العربية ع .

١-اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بها،المركز الوطني للقياس،بناؤه وآليات إنتاجه https://www.qiyas.sa/ar/pages/default.aspx

٢-المرجع نفسه. ص ١٣

٣-المرجع نفسه على الرابط: https://www.qiyas.sa/ar/Exams/lingual/Arabic/Pages/default.aspx

4-https://www.arabacademy.com

- واختبار Elang للكفاءة اللغوية ويشمل المهارات اللغوية: (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة)[1]

٢- الاختبارات من حيث الأداء

تصنف الاختبارات اللغوية من حيث الأداء إلى اختبارات كتابية و اختبارات شفوية:

٢-١-اختبارات كتابية/ تحريرية

و تركز أسئلتها على الكتابة في موضوع محدد أو نوع من الكتابة بحسب الهدف المقصود تحقيقه لدى الطالب، ويكون الهدف منها الكشف عن قدرات الطالب في استعمال معارفه اللغوية والثقافية والمهارية في وضعيات محددة وهادفة. ويعتمد على الأسئلة المقالية في التعبير الكتابي خاصة.

وتحتاج صياغة أسئلة الاختبارات المقالية إلى كثير من الدقة والموضوعية والوضوح، وتجنب الصيغ المفتوحة أو العامة. لذلك يراعى عند صياغة الأسئلة استخدام ألفاظ دقيقة ومطالب وتعليمات واضحة، مثل: عرّف، حدد، اشرح، صف، حلل، قارن... ليكون الطالب في سياق المطلوب منه.[2] وتستخدم هذه الاختبارات المقالية في تقويم أهداف ومهارات لا يمكن تقويمها بالاختبارات الموضوعية، كالقدرة على التعبير التحريري و القدرة على انتاج افكار جديدة في موضوعات ومجالات متعددة

ويقتضي ذلك من المعلم أن تكون الاختبارات:

- قصيرة ومرتبطة بالأهداف المراد قياسها.

- أن يضع معايير لإنجازات الطلبة وعناصر للإجابة الصحيحة وسلما لتنقيط كل سؤال و بكل دقة وموضوعية.

-أن يوزع العلامات على كل جزء من أجزاء السؤال/ المطلب، ضمانا لمصداقية

1-http://www.al-erfan.com/index.php/our-work/evaluation/measuring-linguistic-competencies

٢- Anthony J. Nikoto ,Educational Assesment of student , منشورات دار الكتاب الجامعي،الإمارات العربية المتحدة-الجمهورية اللبنانية ٢٠١٤. ترجمة حمد حسين الشافعي

تكافؤ الفرص بين الطلبة في عملية التقويم، ومن ثمة ضمان نسبة عالية من الموضوعية والمصداقية للاختبار.

وبما أن الاختبارات المقالية تتطلب سرد سلسلة من المعلومات والمعارف والمهارات أو الكتابة في موضوع محدد وفي مجال معين بتوظيف واستعمال ما اكتسبه الطالب(ة) من معارف ومعلومات ومهارات تمكنه من إبراز قدراته على استحضار وتذكر المعارف والمعلومات، وعلى تنظيم الافكار وتحليلها...، فإنها تناسب أكثر المستويات الأعلى من المبتدئ (المتوسط-المتقدم -المتميز والمتفوق) قياسا لمعايير كل مستوى من المستويات المرجعية .

٢-٢-الاختبارات الشفوية:

هي اختبارات تساعد على إكمال أنواع الاختبارات الكتابية التي تستخدم لقياس الأهداف المتعلقة بالمهارات اللغوية كتابيا، ومنها أساسا:العُرُوض والأنشطة الشفوية في درس المحادثة. والمقابلة. ومن أهم هذه **الاختبارات** «المقابلة الشفوية المعروفة اختصاراً ب OPI الاختبار المقنن لمعايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية وتوصيفاتها لمستويات الكفاءة لمهارة المحادثة في اللغات الأم والأجنبية على حدٍ سواء يكون فيها الطالب والمستجوب وجهاً لوجه لمدة لا تزيد على ٣٠دقيقة، و يوجه فيه المستجوب(ة) أسئلة شفوي-تصعُب تدريجياً وتمثل وظائف اللغة التي تمثل مستوياتها» [1] وتختلف فيها الأسئلة بحسب مستوى المتحَن.

ويتم اختبار الممتحن في التمييز بين الأصوات، النبر والإيقاع، النطق السليم، طبيعة المفردات الموظفة والعبارات والجمل، القدرة على التنظيم و التدرج في الحديث، واعتماد أدوات الربط في صياغة الجمل، التعبير عن الرأي وتقديم الأمثلة والاستدلال وتقديم الحجج ...

١- خالد حسين أبو عمشة (٢٠١٧) المغني في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها،الطبعة الأولى،أصوات للدراسات والنشر، الأردن. ص١٤٤.

تمر المقابلة الشفهية من أربع مراحل أساس :[1]

الإحماء – التحقق – السبر–لعب الدور. –الإنهاء.

ولكل مرحلة من المراحل الأربع، أسئلة لتحقيق أهداف المقابلة الشفهية[2]، وهي:

- الإحماء: ويكون بأسئلة تهدف إلى إعداد وتهيئ الطالب للمقابلة.
- التحقق: يكون بأسئلة التحقق من الأرضية.
- السبر: أسئلة السبر أو الأسئلة السابرة للتحقق من السقف/ (مستوى التمكن الأعلى من المهارة).
- لعب الدور وهي مرحلة غير إلزامية خاصة في المستوى المبتدئ الأول.
- مرحلة الإنهاء أو الختم / الغلق، هدفها وضع خلاصة للمقابلة.

كل مستوى لغوي من مستويات الكفاءة بحسب معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية يتكون من خمسة مكونات[3]، هي:

- الوظائف أو المهام اللغوية للمستوى.
- المحتوى والمضمون.
- السياق.
- الدّقة أو السلامة اللغوية.
- نوع النص.

و تتمثل أهداف المقابلة الشفهية، في:

- التعرف على مدى اتقان الطالب للمهارات اللغوية والتواصلية وإلمامه بالمعارف الثقافية وبذلك يتم «التوصل في نهايتها إلى إصدار حكم على كفاءة المتعلّم اللغوية ضمن مستويات أكتفل العشرة المعتمدة: مبتدئ أدنى، مبتدئ

١- المرجع نفسه

٢- المرجع نفسه

٣- نفسه

أوسط، مبتدئ أعلى، متوسط أدنى، متوسط أوسط، متوسط أعلى، متقدم أدنى، متقدم أوسط، متقدم أعلى، متميز.»[1]،

- قياس الجوانب اللغوية وتعرف مدى إتقان الطالب لنطق الحروف واستعمال التنغيم وتركيب الجمل في نسق صحيح شفويا وبالدقّة أو السّلامة اللغوية المطلوبتين، أي تقويم مدى صحة أو دقة مخارج الأصوات لدى الممتَحَن فضلاً عن السلامة الصرفية والنحوية واستخدام المفردات والتراكيب اللغوية في سياقاتها الصحيحة.
- الالتزام بالمستويات«الرئيسية الأربعة المعروفة في معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية: المبتدئ والمتوسط والمتقدم والمتميز» ومستوياتها الفرعية.

و يقيس الاختبار الكفاءة في اللغة العربية [2]، من خلال الإجابة على ثمانين (٨٠) سؤالا موزعة على المكونات الآتية:

- فهم المقروء: (٢٠) سؤالا
- تعرف الأساليب اللغوية: (٢٠) سؤالا
- التراكيب اللغوية: (٢٠) سؤالا
- السلامة الكتابية: (٢٠) سؤالا
- التعبير الكتابي: (١) سؤال واحد

وبهذا يغطي الاختبار مكونات اللغة من خلال مهارتين أساسيتين لاستخدام اللغة التي يمكن قياسها بموضوعية وثبات في النتيجة؛ وهما: فهم المقروء، والتعبير الكتابي. وتشمل الأسئلة جميع مكونات اللغة بما في ذلك المفردات ودلالاتها والتراكيب والنحو والنظام الكتابي والتذوّق اللغوي[3]. استنادا إلى عتبات التمكن من المهارات وتوظيفها في سياقات تواصلية حقيقية.

١-أبوعمشة ٢٠١٧

٢-مركز قياس (٢٠١٥)

٣-أبوعمشة ٢٠١٧

٣-الاختبارات من حيث نوعية الأسئلة

تصنف إلى اختبارات مقالية، واختبارات موضوعية، واختبار شفهي.

٣-١ - الاختبارات الموضوعية Objective Test

تعتمد هذه الاختبارات على أسئلة من قبيل:

الأسئلة	نوعها
أسئلة اختيار الجواب	الاختيار من متعدد
	الصواب والخطأ
	الترتيب
	التصنيف
	الربط
أسئلة إنتاج الجواب	ملء الفراغ / التكملة الربط
	أسئلة مقالية قصيرة
	الأسئلة الشفوية

وتستدعي هذه الأسئلة اعتماد الإجابة المعيارية مرجعا للتصحيح وعدم اعتماد أسئلة الحدس والتخمين للجواب على السؤال، وتصحح الاختبارات بناء على عناصر الإجابة وسلم التصحيح المحدد لتقدير الدرجات. وتراعي مبدأ التدرج بأن تتدرج الأسئلة من السهل إلى المركب لتناسب المستويات المختلفة.

يتوصل الممتحِن في نهايتها إلى إصدار حكم على كفاءة المتعلّم اللغوية ضمن مستويات «آكتفل» العشرة المعتمدة: (مبتدئ أدنى، مبتدئ أوسط، مبتدئ أعلى، متوسط أدنى، متوسط أوسط، متوسط أعلى، متقدم أدنى، متقدم أوسط، متقدم أعلى، متميز.[١])

١-خالد حسين أبو عمشة، اختبار-الكفاءة-الشفوية-للغة-العربية-للناطقين-بغيرها https://learning.aljazeera.net/tr/blogs/

ومن شروط القيام بالمقابلة الشفوية، اتباع الخطوات الإجرائية الآتية:

- ضرورة تطوير الموضوعات بين المستويين بحيث لا يكون الانتقال من مستوى لآخر إلا عبر موضوع واحد
- مراعاة استخدام الأنماط المناسبة من الأسئلة.
- ضرورة عدم استخدام اللغات الأجنبية فيها.
- عدم إجابة الطالب في حال عدم فهمه للسؤال أو سؤاله عن معنى كلمة فيه، والتعامل المثالي مع هذا الموضوع يكون عبر إعادة صياغة السؤال بكلمات أخرى.[١]

تجدر الإشارة في هذا السياق إلى أهمية التمييز بين القدرة والاستطاعة، فالقدرات التي تحددها المعايير هي ما ينتظر أن يصل إليه الطالب، وبعبارة أخرى هي الحد الأعلى من التمكن، أما الاستطاعة فهي ما يكون الطالب(ة) قادرا (ة) على أدائه فعليا في إجابته على أسئلة الاختبار من جهة، وحين إنجازه للأنشطة والمهام من جهة أخرى، وهذا التمييز من شأنه أن يساعد المعلم على توجيه ممارسته التدريسية في اتجاه تمكين الطلبة الناطقين بغير اللغة العربية من المعارف والمهارات اللغوية والتواصلية والثقافية بفعالية أكبر.

٣-٢- الاختبارات المقالية:

تتيح الاختبارات المقالية للطالب فرصة الإجابة عن السؤال على شكل مقالي بأسلوبه الخاص، ويحتاج لذلك مهارات وقدرات للجواب على المطلوب جوابا خاليا من الأخطاء الإملائية والنحوية والتركيبية، وفي التعبير عن الأفكار وترتيبها و تنظيمها بمنهجية ملائمة، وتتطلب كتابة أجوبة مطولة وبذلك تسمح للطالب أن يستعمل معارفه وقدراته في الجواب على السؤال المقالي. ولذلك، فهي اختبارات تروم قياس أكثر من نوع واحد من القدرات والمهارات مثل التعبير والربط والدمج والتأويل والكتابة([٢]) والقدرة على تنظيم المعلومات وتسلسلها...

١-المرجع أعلاه.

٢-فاطمة حسيني: كفايات التدريس وتدريس الكفايات - آليات التحصيل معايير التقويم، منشورات top edition ، الطبعة١-٢٠٠٥،ص ٧٠بتصرف

٤- موصفات الاختبار الجيد

لكي يوصف الاختبار بأنه جيد، يجب أن يتميز بعدة صفات حددها خبراء الاختبارات في الآتي:

٤-١-**الصدقValidity**: ومعناه أن يقيس الاختبار ما وضع من أجل قياسه من معارف ومهارات، ومناسبته لمجالات التحصيل التي وضع لقياسها. فإذا وضع لاختبار المفردات لا يجب أن يتضمن أسئلة عن القواعد أو القراءة... وهكذا. ولذلك فإن «الصدق يرتبط أساسا بالاستخدام الخاص لنتائج الاختبار» فيما وضع لقياسه. أما خصائص الصدق في الاختبارات، فتتمثل في أن يقيس الاختبار فعلا الأهداف التي وضع من أجلها مهما كانت هذه الأهداف، ولا يكون الاختبار صادقاً إلا إذا قاسها جميعها. ومن أساليب التأكد من الصدق الاختبار نذكر:

صدق المحتوى ويعنى مدى تمثيل بنود الاختبار لمحتوى البرنامج الدراسي المراد قياس أداء الطالب فيه.

الصدق التنبؤي يتعلق بمدى دقة تنبؤ الاختبار بالسلوك المستقبلي للعينة التي أجري عليها الاختبار.

الصدق التلازمي يرتبط بمقارنة نتائج الاختبار بنتائج مقياس آخر تم تطبيقه في وقت تطبيق الاختبار أو بعده بقليل.

الصدق الظاهري يبدو الاختبار مناسباً وملائماً للفرد الذي يقيسه، والمدى الذي تبدو فيه فقرات الاختبار مرتبطة بالمتغير الذي يقاس. ويعكس الصدق الظاهري صدق محتوى الفعلي للاختبار [١]

٤-٢-**الثبات Reliability** أن يعطي الاختبار النتائج نفسها تقريبًا عندما يطبق مرتين على المجموعة نفسها وفي الظروف نفسها.و الاختبار الثابت هو اختبار موثوق يعتمد على درجاته[٢]، كما أن من صفات الثبات ألا يخضع تقدير الدرجات للتقدير

١-دوجلاس براون،أسس تعليم اللغة وتعلمها،ترجمة عبده الراجحي وأحمد شعبان،دار النهضة العربية،بيروت ١٩٩٤.ص١٦٨

2-http://www.wata.cc/forums/showthread.php?82635-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%82%D9%88%D9%8A%D9%85-%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D9%88%D9%8A

الذاتي للمصحح بل تكون التعليمات واضحة ودقيقة حتى تكون النتائج موثوق بها. و»الثبات صفة جوهرية لنتائج الاختبارات لأن الدرجات إذا لم تتجانس عند الطالب نفسه فلن يفيد الاختبار في قياس القدرة / القدرات التي يسعى لقياسها.»[1]

٤-٣-الموضوعية Objectivity ترتبط الموضوعية بضرورة تجنب جميع العوامل الشخصية، أو الذاتية، أو الخارجية في التأثير على نتائج الاختبار، فالموضوعية تبين للمصحح أن يستبعد جميع العوامل الشخصية أو الذاتية المؤثرة في الاختبار أو أي تأثيرات الخارجية على نتائج وأن يتصف بالحياد التام ، بحيث يكون المصحح على درجة عالية من الموضوعية ويستند إلى معايير محددة في تحليل وتفسير المعطيات والنتائج، ولا تؤثر شخصيته ومواقفه على وضع الدرجات في الاختبار وإسنادها.

٤-٤-القابلية للتطبيق: سهولة تطبيق الاختبار ومناسبته للفئة المستهدفة ولما وضع لقياسه، ووضوح التعليمات، وسهولة التصحيح بوضع مفاتيح الإجابة وإتاحته للطالب فرصة لإظهار قدراته ومهاراته، وإرفاقه بعناصر للإجابة وسلم للتنقيط وإسناد العلامات أو عناصر لتصحيح الاختبار وتوزيع العلامات، وسهولة جمع معطياته و تفسير نتائجه كلها مؤشرات على قابلية الاختبار للتطبيق وسهولته، فالاختبار العملي «هو الذي يمكن المدرس من تحليل بياناته تحليلا صحيحا يجعله أكثر فهما لطلابه وأكثر قدرة على تحسين مهاراتهم[2]

٤-٥-التمييز:قدرة الاختبار على التمييز بين الطلاب المتفوقين والمتوسطين والمتعثرين، وقدرته على إظهار الفروق بينهم في كل المحتويات والعناصر اللغوية موضوع الاختبار (فهم المسموع، التحدث، فهم المقروء والكتابة والتعبير الشفوي) بناء على المعايير المحددة، مما يمكن المعلم من بناء خطة لدعم المتعثرين ومساعدتهم على تجاوز الصعوبات بما يتلاءم وحاجياتهم اللغوية والمهارية سيرا نحو تطوير مستويات تمكنهم من المهارات اللغوية والتواصلية وتحقيق الأهداف المرجوة من التعلم.

١- ترجمة خالد لن عبد العزيز الدامغ(٢٠١٤) أساسيات التقييم في التعليم اللغوي،الطبعة الثالثة، ص٢١.
Fundamentals of Language Assessment. Edited by: Dwight Lloyd, Peter Davidson and Christine Coombe.
https://drive.google.com/file/d/16gLo34SS7cB2BK1AHtA9ln9dNXaVaWWs/view

٢- دوجلاس براون ١٩٩٤ ،مرجع سابق،ص١٦٧ (بتصرف)

٤-٦ -الشمولية: أن يكون الاختبار شاملا لكل أجزاء البرنامج والمقرر والمهارات موضوع التقويم.

إن الاختبارات الجيدة التي تشتمل على هذه الخصائص هي وسيلة تعليمية أساسية لأنها تساعد على تعرف مواطن الضعف في تعلم الطلبة للمهارات اللغوية في المستوى الذي تم تصنيفهم فيه وفي البرنامج الذي يتعلمون فيه؛ كما أن هذه الاختبارات تبين قيمة التعلمات ومدى تقدم الطالب في التحصيل، وتُساعده على إغناء وتطوير تعلماته من جهة، ومن جهة أخرى تساعد المعلم(ة) على مراقبة وتتبع مدى تطور تحصيل طلبته، فيكون اجتياز الطالب للاختبار بتفوق مؤشرا على فعالية التعليم والتعلم معا. أما عندما تغيب أي سمة من هذه السمات، فإن الاختبار تعتريه اختلالات كثيرة، تحول دون تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها، ويكون تطبيقه بالصورة التي هو عليها، هدرًا للوقت والمال والجهد.

٥- شروط الاختبار الجيد

في صلة بالمواصفات أعلاه التي تجعل الاختبار جيدا ومتكاملا. وتجدر الإشارة لشروط أساس لا بد من توفرها في الاختبار الجيد، ومنها:

- تحديد الأهداف من الاختبار بحسب المستوى والمهارة المستهدفة
- تحديد ما سيمتحن / يختبر فيه الطالب من محتويات ومعارف ومهارات
- احترام تدرج المهارات والمعارف (نموذج هرم بلوم للمهارات العقلية)
- التدرج في الأسئلة من السهل إلى المركب
- يقيس الاختبار الجوانب الأساسية والفرعية للمهارة حسب المستوى المستهدف (مبتدئ بمستوياته الفرعية والمتوسط والمتقدم)
- يبين الاختبار الفروق بين مستويات أداء الطلبة في المهارة المستهدفة بالتقويم في ضوء المعايير المحددة في الإطار المرجعي.
- يراعي المدة الزمنية لإنجاز الاختبار

- لا يقيس المعارف والمعلومات فقط بل يختبر ويقيس العمليات العقلية التي يتدرب عليها الطالب في الأنشطة والمهام والتدريبات (فهم - تحليل-تركيب - استنتاج -تقويم...)

٦- أسس بناء و إعداد الأسئلة الاختبارية:

صياغة الأسئلة:

- صياغة الأسئلة صياغة دقيقة واضحة المعاني والمطالب.
- تنويع الأسئلة المباشرة وغير المباشرة.
- لا يكون السؤال فيه احتمالات في الجواب و لا تكون مشجعة على التخمين والاحتمال.
- الشمولية: شمول الأسئلة لمحتوى المادة موضوع الاختبار.
- تكون الأسئلة ملائمة لمستوى الطلاب وتراعي الفروق الفردية.
- تغطي أسئلة الاختبار كل محتوى المادة مع مراعاة الوزن النسبي لمحتوى المهارات.
- توزيع الأسئلة بحسب الأهمية النسبية لمحتوى المادة الدراسية.
- وملائمة للزمن المخصص للاختبار.
- المهارة في صياغة الاسئلة.

٧-مراحل إعداد الاختبار

مراحل إعداد الاختبار	تحديد الهدف من إجراء الاختبار
	تحديد نوع الاختبار
	تحديد المحتوى الذي سيقيسه الاختبار
	تحديد جدول المواصفات
	صياغة أسئلة و تعليمات الاختبار
	إعداد عناصر الإجابة لكل سؤال
	توزيع درجات الاختبار
	تطبيق الاختبار
	استثمار نتائج الاختبار
	التغذية الراجعة والدعم

يصبح الاختبار جاهزا بعد عملية التخطيط، و تحديد الأهداف والمستوى المستهدف بالاختبار، وتحديد المحتوى المراد تقويمه، ومراعاة مختلف المراحل المحددة في الجدول أعلاه لبناء الاختبار. تليها هذه الخطوات المهمة:

- استثمار النتائج والمعطيات
- التخطيط للتغذية الراجعة والدعم
- عدم الاعتماد على نتائج الاختبارات كوسيلة وحيدة للتقوية.

٨- مكونات الاختبار

من أهم خطوات بناء الاختبارات واحترام منهجية إعدادها واستثمار نتائجها، في ظل الإطار المرجعي للمجلس الأمريكي «أكتفل» ACTFL :

- تحديد الهدف من الاختبار.
- تحليل المحتوى وصياغة الأهداف وإعداد جدول المواصفات.

- تصميم وبناء فقرات الاختبار. [1]
- تنفيذ الاختبار (اجتياز الاختبار)

تخطيط الاختبار بمراعاة:

- التمكن من معايير المهارات اللغة العربية لغة ثانية في الإطار المرجعي.
- التمكن من كيفية بناء الاختبارات للمهارات اللغوية والتواصلية والكفاية الثقافية.
- استحضار معايير التقويم. [2]
- إعداد التعليمات لكل مهارة من المهارات المستهدفة في الاختبار وتنويع الأسئلة الاختبارية بمراعاة المعارف والمهارات المستهدف قياسها في الاختبار.
- إعداد ورقة تتضمن عناصر الإجابة وسلم التنقيط
- إعداد جدول للمواصفات بتوزيع المهارات وعناصرها حسب وزنها النسبي في كل محور من محاور الاختبار
- تحديد زمن إنجاز مناسب لإنجاز الاختبار
- تطبيق الاختبار
- تصحيح الاختبار في ضوء عناصر الإجابة وسلم التنقيط المبني على جدول المواصفات.
- جمع المعطيات من نتائج الاختبار وتصنيفها
- تفسير النتائج وإعداد خطة للتدخل والدعم إذا تطلب الأمر ذلك..

١-ناديا مصطفى العساف وآخرون،أسس تصميم اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها،مجلة دراسات،العلوم الإنسانية والاجتماعية،المجلد ٤١،العدد١ ،السنة٢٠١٤. على الرابط:
file:///C:/Users/HP/Downloads/5931-14045-1-SM%20(3).pdf

2- https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/PerformanceDescriptorsLanguageLearners.pdf

يشير (الخولي٢٠٠٠م) [١] إلى أهداف اختبار المهارات اللغوية الأربع بشكل عام: الاستماع، القراءة، المحادثة، الكتابة، ويحددها في :

-أن اختبارات الاستماع تهدف إلى قياس فهم المسموع، وتتخذ هذه الاختبارات أشكالا متعددة منها: اختبار الثنائيات، واختبار الصورة والكلمات، والصور والكلمة، واختبار حفظ المسموع، واختبار الكلمة المختلفة، واختبار الكلمتين المتطابقتين، واختبار السؤال والإجابات، واختبار كتابة الأرقام، واختبار الموضوع العام، واختبار حفظ المسموع.

-و تهدف اختبارات مهارة الكلام إلى قياس قدرة الطالب على الكلام بمستوياتها المختلفة، ولابد من أن تكون الإجابة شفهية؛ لأن الهدف من الاختبار قياس القدرة الكلامية، وتقع الاختبارات الكلامية في ثلاثة مستويات:

أ-مستوى النطق: أي نطق نص مقروء أو مسموع.

ب-مستوى تكوين الجملة: أي القدرة على تكوين جملة.

ج-مستوى الكلام المتصل: أي تكوين مجموعة من الجمل المتصلة في موضوع معين. ومن وسائل قياس القدرة الكلامية والقراءة الجهرية، المقابلة الحرة، التعبير الحر، اختبار التنغيم، واختبار النبر. وعند إجراء اختبارات الكلام، لابد من مراعاة عدد من العوامل كالنطق والتنغيم، ومقدار المفردات التي يستخدمها من حصيلته اللغوية، وكيفية توظيفه لأدوات الربط، مراعاة القواعد النحوية الصحيحة. وفي المحادثة أيضا اختبار الطلاقة في الكلام و إحكام النبر والتنغيم و «استعمال المفردات والدقة والسلامة اللغوية وسرعة الكلام والسلوكات غير اللغوية المصاحبة والمضمون [٢]... على سبيل المثال لا الحصر، لبناء اختبار مهارة التحدث المتوسط الأدنى، وفق معايير أكتفل [٣] لا بد من الاستناد إلى معايير هذا المستوى، وهي:

١-الخولي،محمد علي،٢٠٠٠ ،الاختبارات اللغوية،الطبعة الأولى،دار الفلاح للنشر والتوزيع.(بتصرف).

٢ - خالد أبو عمشة،معايير تقويم مهارة المحادثة للناطقين بغيرها،منشورات المنتدى العربي التركي ٢٠١٨. ص٩٦

3-https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012/arabic/الكلام

- يستطيع الناطق، بغير اللغة العربية، التعامل بنجاح مع عدد محدود من المهام التواصلية غير المعقدة من خلال استعمال اللغة في مواقف اجتماعية بسيطة. يقتصر الحديث على بعض الحوارات المحسوسة ومواضيع متوقعة ضرورية للعيش في مجتمع اللغة الهدف. وتتعلق هذه المواضيع بمعلومات شخصية أساسية عن الذات والأسرة والمنزل والأنشطة اليومية والهوايات والأشياء المفضلة، وكذلك بعض الحاجات الضرورية كطلب الطعام في المطعم وشراء حاجيات أساسية من السوق. تفاعل المتوسط الأدنى مع الآخرين ارتكاسي، في محاولته الإجابة عن أسئلة مباشرة أو طلبات للمعلومات. إلا أنه يستطيع أيضاً طرح بعض الأسئلة المناسبة. إنه قادر على المثابرة على أداء المتوسط ولو في الحد الأدنى.

- يستطيع الطالب في المتوسط الأدنى أن التعبير عن معان شخصية من خلال الخلق باللغة الذي يتم بضم عناصر لغوية معروفة لديه مع عناصر مما يسمعه من المتحاور معه ليخلق جملا منفردة وتعبيرات. يتصف كلامه بالتردد ويحتوي على أخطاء لغوية فيما يبحث عن تراكيب ومفردات مناسبة محاولا أن يصوغ معناه بشكل مناسب. ويتصف كلامه أيضا بفترات صمت متكررة وإعادة صياغة غير ناجحة وتصحيح ذاتي. إن نطقه ومفرداته وتراكيبه النحوية متأثرة بشدة بلغته الأولى، لكن بالرغم من سوء التفاهم المتكرر الذي يقتضي التكرار وإعادة الصياغة، فإن المتوسط الأدنى يفهمه عموما المتحاور المتعاطف خصوصا المعتاد على التعامل مع غير الناطقين باللغة.».

أما اختبارات مهارة القراءة التي تهدف إلى فهم المقروء [1]، فتتخذ أشكالا منها:

أ. الأسئلة الاستفهامية، التي تبدأ بمتى، وأين، وماذا...؟

ب.أسئلة الصواب والخطأ.

ج. أسئلة ملء الفراغ.

د. أسئلة المفردات والقواعد.

١- العساف نادية مصطفى وآخرون،أسس تصميم اختبارات اللغة العربية للناطقين بغيرها،دراسات العلوم الانسانية والاجتماعية،المجلد ٤١،ع ١،٢٠١٤ الاردن. ص،ص ١٨٠/ ١٨١.(بتصرف)

ولابد من أن تراعي اختبارات القراءة إعداد الأسئلة بمستويات مختلفة لتقيس المهارات الدنيا والمهارات العقلية العليا لدى الطلبة، بحسب المستوى المستهدف، ويتم ذلك بوضع أسئلة مباشرة تكون إجابتها موجودة في النص مباشرة، وأسئلة استنتاجيه تدفع الطالب إلى التفكير، وأسئلة التحليل الناقد...وعند اختيار نص اختبار القراءة يجب أن يكون النص مختارا بعناية »، وفق معايير دقيقة ليناسب مستوى المتعلم (ة) ويلائم حاجياته وسقف المستوى الذي يتعلم به.

- أما اختبار مهارة الكتابة التي تعد من الاختبارات الإنتاجية، فيمكن أن تكون اختبارات الكتابة موضوعية أو مقالية، وتقاس هذه المهارة على عدة مستويات تبدأ بالخط و بكتابة الحروف، وكتابة الكلمة، والجملة، ثم الفقرة، والمقالة، والانتهاء بكتابة موضوع متكامل.

ولضبط مراحل إعداد وبناء اختبارات كل مهارة من المهارات اللغوية، لا بد من مراعاة شروط أساس منها:

١) الإلمام بمعايير إعداد الاختبار ومكوناته (مكونات الاختبار أعلاه)
٢) الاستناد إلى معايير المستوى المستهدف.
٣) تحديد المهارة موضوع الاختبار.
٤) تدقيق محتوى المهارة في البرنامج المدروس.
٥) صياغة الأسئلة بدقة وموضوعية.
٦) مناسبة حجم الاختبار للمدة الزمنية لإنجازه.
٧) إعداد سلم التنقيط وعناصر الإجابة.

٣- الإطار التطبيقي

على الرغم من أن عدة دراسات تناولت التقويم وإعداد الاختبارات في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، إلا أن عملية بناء الاختبارات ما زالت تحتاج الى تمكن معلم(ة) اللغة العربية من التقويم ومرجعياته وأسسه وأنواع الاختبارات، و تحتاج إلى الالتزام

بمعايير محددة ومهارات تمكن من إعداد فقرات الاختبار بموضوعية ومصداقية لأن التقويم يستند إلى معايير لتقويم أداء لطالب في ضوئها، بحيث يحرص المعلم على تحقيق تلك المعايير ومساعدة الطلاب على الوصول للحد الأعلى المطلوب في التمكن من مختلف المهارات اللغوية والتواصلية والثقافية.

فضلا عن كون الاختبارات تركز على مهارات دون أخرى من جهة أو على جزء من المعارف اللغوية دون مراعاة التكامل بين المهارات ووظيفيتها التواصلية. وبالتالي، لا يساعد الطلب على التمكن من اللغة في كليتها ولا يستطيع التواصل باللغة بتمكن وبسلاسة وطلاقة. وتقويم أي مهارة من المهارات يقتضي الاستناد إلى المعايير المحددة له وإلى الهرم البنائي للمهارات بحسب المستويات من الأدنى إلى الأعلى منه.

وبناء عليه، وتتويجا لما ورد في الجانب النظري، ننطلق في هذا الشق التطبيقي من دراسة عينة من نماذج الاختبارات اللغوية التي صممها معلمون ومعلمات في بعض مؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لغرض استخدامها في تحقيق الأهداف المستوى والبرنامج الذي يدرسون به، وكان الهدف من هذه القراءة التحليلية للاختبارات التي ينجزونها، مساءلة ممارستهم (المعلمين والمعلمات) في كيفية إعداد الاختبارات و استثمار نتائجها تدريسا وتعلما وتقويما ودعما، لإعداد دراسة ميدانية شاملة عن الاختبارات (٥).

١ – رصد إشكالات إعداد الاختبارات اللغوية للناطقين بغيرها

تم الانطلاق في مرحلة تأطير عينة من الأساتذة (٢٠أستاذ وأستاذة)، من أسئلة تمحورت حول ما يأتي:

١-١-رصد مستوى معرفتهم بالتقويم والاختبارات وأهميتها:

- -ما الهدف من الاختبارات التي تعدونها؟
- ما المرجعيات التي تعتمد في إعداد الاختبارات؟
- و كيف يتم إعداد الاختبار؟
- ما هي مكونات الاختبار؟
- كيف يصحح الاختبار؟

- كيف يستثمر نتائج الاختبار ؟
- ما هي مواصفات الاختبار الجيد؟

١-٢-حين إعداد الاختبارات، هل:

- تضع هدفاً للاختبار الذي سينجزه طلبتك؟
- تدقق المعايير الخاصة بكل مهارة لغوية و في المستوى الذي تدرسه.؟
- تحدد عدد ونوعية الأسئلة لكل مهارة في الاختبار؟
- تستهدف عناصر اللغة الثلاث: الأصوات والمفردات والتراكيب؟
- تراعي حين صياغة الأسئلة الوضوح والموضوعية والقابلة للقياس ليقيس الاختبار ما وضع لقياسه؟
- تقوم بتحليل المادة المدرسة؟ وتحدد بدقة و تدرج بنود الاختبار؟
- تصوغ التعليمات بدقة ووضوح في سياق الأهداف المحددة للاختبار؟
- تراعي التدرج في الأسئلة من المعارف إلى المهارات إلى الاستعمال الوظيفي للغة؟
- تراعي في صياغة الأسئلة الوضوح و الإيجاز والدقة؟
- تهدف في التدريس والتقويم إلى الانتقال بالطلبة من التحكم في المهارة اللغوية إلى استعمالها للتواصل في وضعيات حقيقية هادفة وفي سياقات ملائمة للتواصل الحقيقي؟
- يهتم بالمحتوى الثقافي حين صياغة الأسئلة الاختبارية؟

١-٣ - حين صياغة الأسئلة الاختبارية

- هل صياغة السؤال جديدة ومختلفة عن نص الكتاب؟
- هل السؤال واضح ومستوى لغته ملائم للطلبة؟
- هل الأهداف المراد قياسها موجودة في الاختبار؟
- هل المحتوى المراد قياسه مغطى في الاختبار؟

- هل هناك ترتيب منطقي في الفقرات الفرعية للسؤال؟ مثل تسلسلها بحسب مستوى الأهداف، أو التدرج في الصعوبة، أو ترتيب موضوعات الكتاب؟
- هل تم تسليط الضوء على المعلومات الهامة في السؤال بطريقة واضحة؟
- هل إجابة السؤال محددة؟
- هل طريقة عرض السؤال ملائمة؟
- هل ترتبط الفقرات الفرعية جميعها بالموضوع، والأشكال، والبيانات الأخرى؟
- هل تعليمات السؤال واضحة وخالية من الازدواجية والتكرار مثل: صف واذكر واشرح في آن واحد؟
- هل تم تحديد العلامة الكلية والفرعية لكل سؤال وفقرة؟
- هل تم تجنب الكلمات والمصطلحات التي تحمل اكثر من معنى؟
- هل الفراغات المخصصة للإجابة كافية؟

١-٤ -حين تصحح الاختبارات:

- هل تضع عناصر الإجابة الصحيحة لكل اختبار؟
- هل تضع سلما لتوزيع النقاط والعلامات على الاختبار؟
- هل تأخذ بعين الاعتبار درجات التحكم في المعارف والمهارات المستهدفة بالتقويم؟
- هل تضع خطة لاستثمار نتائج الاختبارات في دروس دعم مناسبة للطلبة حسب الصعوبات التي رصدها الاختبار؟

١-٥-بعد تصحيح الاختبارات

كيف تتحقق من أثر التعلم على الطلبة بفضل نتائج الاختبارات؟

هل تخطط لعملية الدعم والتغذية الراجعة؟

هل تستثمر نتائج الاختبار؟ وكيف؟

ما هي الوسائل والأدوات التي تعتمدها لذلك؟

٢-خلاصات و استنتاجات

٢-١-بعد استجواب مجموعة / عينة من الأساتذة في الموضوع، استخلصنا وجود مجموعة من الإشكالات، منها:

- عدم إلمام العينة بمرجعيات التقويم وإعداد الاختبارات في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في شقيه النظري والعملي التطبيقي.
- عدم المعرفة بمراحل إعداد الاختبارات وارتباطها بأهداف البرنامج ومهاراته.
- وجود صعوبات في بناء وإعداد الاختبار في شموليته.
- غياب الدقة في صياغة الأسئلة الاختبارية.
- غياب وضع عناصر للإجابة وسلم لتوزيع العلامات.
- غياب تصور واضح ومؤسس لخطة الدعم ووظيفيتها في دعم التعلم والارتقاء بالتمكن من المهارات اللغوية والتواصلية.
- عدم إدراك العلاقة الرابطة بين التدريس والتقويم و تطوير تعلم المهارات اللغوية والتواصلية.

٢-٢ -خلاصات واستنتاجات

نوعية الصعوبات التي رصدناها في الاختبارات اللغوية في العينة التي تمت دراستها[١]:

تجدر الإشارة هنا إلى الصعوبات الجمة التي واجهتنا في الحصول على نماذج من الاختبارات، فكان الاكتفاء بهذه العينة المتوفرة من اختبارات الأساتذة الممارسين، و رغم أنها إحصائيا عينة غير ممثلة، فإننا حققنا من دراستها الأهداف التي رسمناها لتكوين طلبة ماجستير اللغة العربية للناطقين بغيرها في مجال التقويم وبناء الاختبارات(٢٠١٥/ ٢٠١٩).

١-عينة الاختبارات ٥٠ اختبارا شمل مختلف المستويات (مبتدئ-متوسط-متقدم)

تتمثل هذه الصعوبات في ما يأتي:

- غموض صياغة أسئلة الاختبارات وعدم وضوحها.
- عدم تمثيل أسئلة الاختبارات لأهداف المهارات ومحتوياتها.
- اقتصار الأسئلة على المعارف المحصلة(بأعلى نسبة من الأسئلة)، وأدنى نسبة منها على مستويات الفهم والتطبيق.
- عدم الاعتماد على جدول لمواصفات الاختبار.
- أسئلة مباشرة ولا تناسب المستوى المستهدف (عدم الملاءمة).
- لا تراعي عملية التقويم مراحل و وظائف التقويم: التشخيص والتكوين والتطوير.
- غياب المعرفة بمعايير ومواصفات بناء الاختبارات وأنواعها ووظائفها، يعكس عدم خضوع المعلمين والمعلمات لدورات تكوينية عملية في المجال والاكتفاء بالتكوين النظري في الأغلب الأعم.
- عدم الإلمام بشروط ومعايير إعداد الاختبارات بحسب أنواعها و وظائفها.

كان هدفنا من تقويم الاختبارات التي يعدها المعلمون والمعلمات لطلاب السبيل الأنجع لبيان أهمية وجدوى الربط التدريس الجيد و الاختبار الجيد، وما يستلزمانه من كفايات معرفية ومهنية عامة وكفايات التقويم خاصة (١) التي تمكن المعلم (ة) من تحسين أدائه في التدريس والتقويم، و لأن الاختبارات الجيدة تمثل طريقة مهمة جداً يوجه بها المعلمون طلابهم للتعلم، ويثيرون بها دافعيتهم اتجاهه، فإنها تحدد مدى تحقيق الطلاب للأهداف التدريسية وتوضح قدرة المعلم على التدريس». ويخطئ بعض المعلمين و المعلمات الظن أن مجرد وضع مجموعة من الأسئلة وتقديمها للطلاب على أنها اختبار، كافية للتحقيق أهداف اختبار وقياس مدى تمكن الطلبة من المعارف والمهارات مادامت أنها أسئلة من داخل المقرر ! وهذه النتائج تستدعي منا التركيز على

١-فاطمة حسيني،الكفايات المهنية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها،منشورات مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية،معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها،العدد ٢٠١٥،٦٠. ص٣٠٧ / ٣٢٩.

تتحسين دور المعلم ووظيفيته في إعداد وبناء الاختبارات و ضمان أثرها في تعلم الطلبة في مختلف المستويات والمهارات .

٤- مقترحات وبدائل في ضوء المعايير والمستويات المرجعية: نماذج عملية

إن التحدي الذي يواجه تطوير التقويم اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يكمن في العمل على إعداد مناهج تضمن الاستعمال الأمثل لمداخل متعددة أهمها مدخل التقويم اللغوي الشامل، وتعدد أدوات التقويم و اعتماد الأطر المرجعية للاختبارات والامتحانات، والربط عمليا بين التعليم والتقويم.

١ - التقويم والاختبارات في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

تحتاج اختبارات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلى تجديد الأدوات والوسائل وتطوير وتحسين أنواع التقويم لمواكبة أداء الطالب و تتبع مسار تعلمه للمعارف والمهارات اللغوية والاتصالية والثقافية، ومن هذه الأدوات على سبيل المثال لا الحصر:

- تقويم الأقران
- التقويم الذاتي
- البورتفوليو / ملف الإنجاز[١]
- التقويم بواسطة حقيبة الطالب (الشفوي - الكتابي)
- الاختبارات السريعة والمستمرة والشاملة لمختلف المهارات والكفايات.

لأن المعلم(ة) يحتاج باستمرار لتقويم واختبار مختلف القدرات و المهارات، ولا يقتصر على اختبارات دون غيرها، وإنما يعتمد في تقويمه للطلبة على أساليب وأدوات متنوعة، مثل الاختبارات (المنتصف والنهائي) المقابلة الشفوية، العروض، ملاحظة أداء الطالب(ة) في الصف، ملف الإنجاز...

١ -فاطمة حسيني،أدوات تقويم الكفاءة اللغوية لدى الناطقين بغير اللغة العربية،الاختبارات وملف الإنجاز نموذجا. القياس والتقييم في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها،الندوات والمؤتمرات ٢٦،مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية،أبحاث المؤتمر السنوي العاشر لمعهد ابن سينا للعلوم الإنسانية،باريس ٢٠١٦،ص ص٩٥/ ١٢٠

ومن أبرز ما تناولته أدبيات التقويم البديل في تعليم اللغات الأجنبية، ما يأتي:

- التقويم المعتمد على الأداء performance
- التقويم الذاتي Self-assessment
- تقويم الأقران peer assessment
- ملفات الإنجاز / البورتفوليو Portofolio

وتبرز وظيفية هذه التقويمات و الاختبارات المرتبطة بالتقويم البديل في:

أ- تعزيز تعلم الطلبة:

- الاستفادة من الأعمال المنجزة في الفصول الدراسية.
- جعل المتعلمين يركزون على عمليات التعلم.
- تيسر ممارسة عمليات المراجعة والدعم والتخطيط لها وتنفيذها،
- تحفز الطلبة على المشاركة في عملية التعلم، وتقوي التعاون فيما بينهم من جهة، وبينهم وبين المدرس من جهة أخرى.
- تسهم في إظهار صورة واضحة عن النمو اللغوي لكل طالب(ة).

ب -تحسين وتطوير عمليات إعداد وبناء الاختبار:

- تنويع أدوات التقويم والاختبارات.
- تسهم ملفات الأعمال في تعزيز مشاركة الطلاب والمعلمين في مجال التقويم.
- توفر الفرص للمعلمين لمراقبة الطلاب أثناء إنجاز مهام حقيقية مختلفة في سياقات ومواقف متنوعة.
- تسمح بتقويم أبعاد متعددة لتعلم اللغة، توفر فرصا للطلاب والمعلمين للعمل معا.
- والتأمل فيما يعنيه تقويم نمو الطلاب اللغوي.
- تساعد كذلك على تنوع المعلومات التي جمعت حول الطلاب.

تجعل طرق المعلمين في تقويم أعمال الطلاب أكثر انتظاما [١].

يقتضي هذا الأمر طبعا، تأهيل المعلم في مجال التقويم وتمكينه من الكفايات التقويمية، وأهمها:[٢]

- الإلمام بمعايير الإطار المرجعي للتدريس والتقويم.
- الإلمام بالتقويم وأنواع الاختبارات.
- القدرة على بناء وتصميم أدوات التقويم: التشخيصي والتكويني والنهائي / الختامي.
- القدرة على حسن صياغة الأسئلة.
- القدرة على تشخيص الصعوبات
- القدرة على تصنيف الأخطاء وبناء خطة ملائمة للدعم
- اعتماد جدول للتخصيص.
- تركيز الاختبارات على الأنشطة اللغوية والمهام لا على المعارف واسترجاعها خارج وضعيات تواصلية.
- إعداد دلائل وكراسات لمساعدة المعلمين والمعلمات.
- اكساب المعلم(ة) الكفاءة في تقويم الطلبة وتطوير أدائهم اللغوي والتواصلي
- كتابة فقرات الاختبار وتعليماته بوضوح (حتى لا يقع الطلاب في أخطاء مردها إلى عدم وضوح التعليمات).
- اعتماد شبكات تقويم وقياس التمكن من المهارات اللغوية وملف انجاز[٣] الطالب(ة).

١-حسن محمد الشمراني،التحول من التقويم التقليدي إلى التقويم البديل في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تجربة مطبقة،المجلة التربوية العدد الواحد والثلاثون يناير ٢٠١٢ م.ص٢٣(بتصرف)

٢- فاطمة حسيني،الكفايات المهنية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها،مرجع سابق،ص٢٢٤.

٣-فاطمة حسيني، أدوات تقييم الكفاءة اللغوية لدى الناطقين بغير اللغة العربية،الاختبارات وملف الإنجاز نموذجا،مرجع سابق،ص ١٠١

لذلك فإن نظام التقويم في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يستدعي:

- تكوين المعلم(ة) وتأهيله في مجال التقويم وتصميم الاختبارات
- تدريبه ميدانيا على ربط الاختبارات بالأهداف منها
- اعتماد مراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على أخصائيين في التقويم لمساعدة المعلمين على تطوير أدواتهم واستثمار نتائجها
- تجديد اختبارات اللغة العربية باستخدام الاختبارات الالكترونية

٢- المقترح الأول: إطار مرجعي لاختبار اللغة العربية للناطقين بغيرها

أقدم في هذا الشق التطبيقي للبحث، مقترح صيغة بيداغوجية لتنظيم عمليات التخطيط للاختبارات وبنائها وإعدادها باعتباره إطارا مرجعيا منظما لإعداد وبناء الاختبارات، في سياق مساعدة معلم(ة) اللغة العربية للناطقين بغيرها لتنظيم عملية إعداد وبناء الاختبارات بشكل منهجي ومنظم وهادف لتحقيق مخرجات عملية التعلم بمستويات الإتقان المحددة في ظل المعايير التمكن من المعارف والمهارات اللغوية والتواصلية والثقافية، وبالنظر للاختلافات والإشكالات التي رصدناها في تحليلنا لنماذج الاختبارات التي يعدها الأساتذة، نقترح هذه الصيغة من الإطار المرجعي لاختبارات وامتحانات برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، هادفين منها إلى مساعدة المعلمين والمعلمات على توحيد صيغ ومواصفات إعداد الاختبارات والامتحانات من جهة، وإلى ضبط عمليات التقويم وأدواته وتوجيهها لتحقيق تمكن متعلم اللغة العربية الناطقين بغيرها منها استماعا ومحادثة وقراءة وكتابة وتواصلا .

١ - أهدافه

يهدف الإطار المرجعي إلى:

- الرفع من درجة صلاحية وموضوعية الاختبارات والامتحانات وموثوقيتها.
- توفير موجهات موحدة لبناء وإعداد الاختبارات والامتحانات
- تحديد محتويات الوحدات الدراسة المقررة والإلمام بها وضمان شموليتها للتقويم المهارات والمعارف

- تحديد المعايير و القدرات المستهدفة في الوحدة موضوع الاختبار وتمثيليتها للمطلوب.
- تحديد درجة أهمية كل مستوى معرفي و مهاري بحسب أهميته في التعلم
- معايير و شروط الإنجاز
- قواعد صياغة الأسئلة
- عدد بنود الاختبار و دليل الأجوبة وتوزيع العلامات [١]

٢- مكونات الإطار المرجعي للامتحان

٢-١-أهداف البرنامج

٢-٢-مجالات الاختبار

- الاستماع
- المحادثة
- المفردات
- القواعد
- القراءة
- الكتابة

١-نموذج قابل للوسيع والتكيف بحسب مجالات ونوعية الاختبار / الامتحان.

٢-٣-جداول التخصيص بحسب المكونات الأساسية : مفردات ،قواعد ، مهارات لغوية و معارف ثقافية[1]، وذلك ب:

- تحديد الأهداف التعليمية
- تحديد عناصر المهارة المراد قياسها.
- تحديد عدد الأسئلة لكل مهارة
- تحديد نسبة الأهداف (الأوزان النسبية)

باستثمار الجدول الآتي:

المعارف والمهارات	عدد الأسئلة ونوعيتها	النقط المسندة	النسب المئوية
المفردات			
القواعد			
الاستماع			
المحادثة			
القراءة			
الكتابة			
المجموع			٪١٠٠

١- يستند إعداد الإطار المرجعي للاختبارات والامتحانات إلى المعايير المحددة في الأكتفل ACTFL من جهة ،ومن جهة ثانية إلى وحدات ومفردات البرنامج المعتمد في التعليم والمستوى المستهدف بالاختبار / الامتحان. وتحديد نوعية المعارف والمهارات المستهدف بالتقويم.

٢-المقترح الثاني

١-نموذج شبكة لاستثمار عناصر الإجابة وسلم التنقيط[١] اختبار المتصف:

نموذج شبكة بناء اختبار المنتصف			
التاريخ			
المستوى		الوحدة:	
النقطة / :			
المهارات	رقم السؤال	عناصر الإجابة	سلم التنقيط
المفردات	١		
	٢		
	٣		
	٤		
القواعد	١		
	٢		
	٣		
	٤		
	٥		
القراءة	١		
	٢		
	٣		
	٤		
الكتابة	١		
	٢		

١ -تتعدد خانات الشبكة بحسب عدد أسئلة كل الاختبار.

- ملحوظة: لا تتضمن اختبارات المنتصف عينة التحليل،مهارة الاستماع في مختلف المستويات.

٢ -تعليمات لاستخدام الشبكة

توخي الدقة والموضوعية عند تصحيح الاختبار
الالتزام بما ورد في نموذج الإجابة الصحيحة
احترام توزيع العلامات/ النقط
إسناد نفس العلامات / النقط لكل سؤال و لكل طالب وطالبة بموضوعية وحيادية
التأكد من أن جميع الإجابات قد صححت وفق ما هو محدد في عناصر الإجابة (التدقيق والمراجعة)
جمع وتصنيف أخطاء الطلبة أثناء عملية التصحيح

٣-نموذج شبكة لاستثمار عناصر الإجابة وسلم التنقيط في الامتحان النهائي [1] :

نموذج شبكة الاختبار النهائي			
التاريخ			
المستوى		الوحدة:	
النقطة / :			
نص الاستماع عنوانه ومصدره أو رابطه			

١ - تتعدد خانات الشبكة بحسب عدد أسئلة الاختبار و المستوى المستهدف بالاختبار (مبتدئ-متوسط-متقدم) وقد ترفق بشبكة للعروض الشفهية.
فاطمة حسيني،دليل مرجعي للتقويم والاختبارات في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها،كتاب منبثق عن مشروع قدم في ندوة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلمها من التعدد إلى توحيد المعايير ٢٠/ ٢١دجنبر ٢٠١٧،الرباط.

المفردات	١		
	٢		
	٣		
	٤		
	٥		
القواعد	١		
	٢		
	٣		
	٤		
	٥		
القراءة	١		
	٢		
	٣		
	٤		
الكتابة	١		
	٢		

٤-تعليمات لاستخدام الشبكة

توخي الدقة والموضوعية عند تصحيح الاختبار.
الالتزام بما ورد في نموذج الإجابة الصحيحة.
احترام توزيع العلامات/ النقط.
إسناد نفس العلامات / النقط لكل سؤال و لكل طالب وطالبة بموضوعية وحيادية.
التأكد من أن جميع الإجابات قد صححت وفق ما هو محدد في عناصر الإجابة (التدقيق والمراجعة).

الخاتمة

هد ف هذا البحث في مجال التقويم اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عامة ومجال الاختبارات منه خاصة، تشخيص الوضع القائم في بناء وإعداد الاختبارات اللغوية وأنواعها، وكشف ما يعتري نظام التقويم وبناء الاختبارات من إشكالات تحول دون فعاليته وجدواه، ثم انتقل للتعريف بأنواع الاختبارات وبمواصفات الاختبار الجيد وبمراحل بناء الاختبارات ، وتقديم مقترحات عملية لتطويرها.

في صلة بذلك، يجدر التأكيد، على أن التقويم اللغوي لا بد له من أن يستند إلى:

- الحاجات المتغيرة للطلاب الناطقين بغير اللغة العربية،
- الرؤى المستقبلية في تعليم اللغات الثانية،
- ضرورة الانتقال من «تقويم التعلم إلى التقويم من أجل التعلم، بما يسهم في تكامل عمليتي التعليم والتقويم»[1]

فهذه الاختبارات اللغوية كلما تحققت فيها مواصفات الجودة، كلما ساهمت في تحقيق فاعلية التدريس، عندما تكون:

- مرتبطة بأهداف التدريس.
- متنوعة (شفهية، تحريرية، موضوعية، مقالية).
- مستندة إلى أسئلة اختبارية هادفة، جيدة الصياغة والبناء.
- ملائمة لموضوع الدرس ولمستوى الطلبة.
- محققة لأهداف الدرس بفاعلية.
- محفزة الطلاب على التعلم.
- شاملة.

وخَلُص البحث إلى تقديم مقترحات عملية تمثلت في اقتراح:

1. **إطار مرجعي لبناء وإعداد الاختبارات اللغوية والامتحانات**
2. **شبكة لاستثمار نتائج اختبار المنتصف**
3. **شبكة لاستثمار نتائج الامتحان (النهائي)**

مساهمة منا في توفير أدوات عملية لضمان فعالية التقويم ونجاعته في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

---

١ -علام،صلاح الدين (٢٠٠٤) التقويم التربوي البديل،دار الفكر العربي،القاهرة،ص ٢٧.

المراجع العربية

الكتب

- براون دوجلاس(١٩٩٤)، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي و علي شعبان، دار النهضة العربية، بيروت.
- جواهر محمد الدبوس(٢٠٠٣) القاموس التربوي، مجلس النشر العلمي بجامعة الكويت.
- خالد حسين أبو عمشة (٢٠١٨) المغني في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الطبعة الأولى، أصوات للدراسات والنشر، إسطنبول.
- رافدة عمر الحريري(٢٠٠٧)، الّتقويم الّتربوي الشامل للمؤسسة المدرسية، ط ١، دار الفكر، عمان –الأردن–
- عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان(٢٠١١) إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرياض: فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر.
- علام، صلاح الدين(٢٠٠٤) التقويم التربوي البديل، دار الفكر العربي، القاهرة،
- محمد علي الخولي (٢٠٠٠)، الاختبارات اللغوية، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن.
- الموسى، نهاد و الكخن، وآخرون، (١٩٩٣). اللغة العربية وطرائق تدريسها. منشورات جامعة القدس المفتوحة، الطبعة الأولى، الأردن: .
- الهاشمي، عبد الرحمن، وعطية، محسن علي(٢٠٠٩)، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية–رؤية نظرية تطبيقية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

منشورات و أعمال المؤتمرات

- أسامة زكي السيد، الاختبارات اللغوية مقاربة منهجية تطبيقية، منشورات مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ٢٠١٦.

- تأليف جماعي من تحرير هاني أسماعيل رمضان، معايير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، أبحاث محكمة، منشورات المنتدى العربية التركي، ٢٠١٨.
- حسن محمد الشمراني، التحول من التقويم التقليدي إلى التقويم البديل في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تجربة مطبقة، المجلة التربوية العدد الواحد والثلاثون يناير ٢٠١٢.
- خالد بن عبد العزيز الدامغ، الانعكاسية والاختبارات الاتصالية وأثرهما في البرامج التعليمية، مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٧، العددان الثالث والرابع، ٢٠١١.
- -فاطمة حسيني، أدوات تقويم الكفاءة اللغوية لدى الناطقين بغير اللغة العربية، إشكالات وبدائل عملية، القياس والتقويم في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، معهد ابن سينا، باريس، فرنسا ٢٠١٦.منشورات مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ندوات ومؤتمرات ٢٦. -
- فاطمة حسيني، الكفايات المهنية لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، منشورات مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية، معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، العدد ٦٠، ٢٠١٥.
- رشدي أحمد طعيمة(١٩٨٤) اختبار التتمة وتعليم اللغة العربية كلغة ثانية، مجلة معهد اللغة العربية، العدد الثاني ، جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

المراجع الأجنبية

- Brown, Douglas (2000). Principles of language Learning and Teaching ,Longman , Forth edition.Edition
- Brown, Douglas (2010.). language and assessment: principales and Classroom practices, Pearson, Longman
- Glenn Fulcher and Fred Davidson(2007) . Language Testing and Assessment: An advanced resource book. by Routledge. Routledge is an imprint of the Taylor & Francis Group. New York.
- Gardner , J. (2012) Assessment and Learning، 2nd ed. London: Sage.

- Harold S. MADSEN 1998(),Techniques in Testing. Oxford University Press.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research,,vol 77(1).
- Linn, N & Gronlund, N.(1995). Measurement and Assessment in Teaching. 7th ed, New York, Macmillan Publishing Company.
- Taylor، L. and P. Falvey (2007). IELTS Collected Papers: Research in speaking and writing
- Brown, J. D., & Hudson, T. (2002). Criterion-referenced language testing. Cambridge, England: Cambridge University Press
- Vial, M. (2012). Se repérer dans les modèles de l'évaluation. Méthodes – Dispositifs – Outils. Belgique: De Boeck.
- مواقع إلكترونية
- https://www.new-educ.com/الأسئلة-الصفية
- http://aboutworldlanguages.com/speaking-self-assessment
- https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012/arabic
- ACTFL Oral Proficiency Interview (OPI)
- ACTFL Proficiency Guidelines (2012) – Arabic annotations and samples
- https://www.regent.edu/acad/undergrad/pdf/ACTFL-OPI-Fact%20Sheet.pdf
- https://www.alukah.net/literature-language/0/83874/#ixzz5iRV0QiC0
- https://www.actfl.org

الفصل السادس

تقويم برامج اللغة العربية للناطقين بغيرها

د. صالح محمد النصيرات
دكتوراه في تعليم اللغات من جامعة فرجنيا التقنية،
ودرس في عدد من الجامعات العربية والأمريكية
ونشر مجموعة من الكتب في تعليم العربية للناطقين بغيرها
والتربية والتطوير المهني والتدريب.

الملخص

تناول البحث عرضا لعدد من المبادىء التي تخص تقويم برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. إذ استعرض الباحث عددا من الموضوعات المتعلقة بالتقويم من حيث مسوغاته وأهدافه وأدواته والنتائج المترتبة عليه. وقد تم استعراض عدد من الدراسات السابقة بالنقد والتحليل. كما تناول الباحث عملية تقويم برامج اللغة العربية والإجراءات المتبعة من حيث اختيار فريق التقويم بحيث يكون الاختيار مبنيا على معايير محددة. بالإضافة إلى تقويم الاحتياجات للتعرف على الجوانب التي يجب تقويمها في البرنامج. وتم أيضا تحديد مصادر المعلومات حيث تمت الإشارة إلى المعلمين والطلاب وأولياء الأمور والإدارة؛ فهذه مصادر مهمة لابد من التعامل معها وجمع المعلومات الضرورية حول البرنامج. وبيّن الباحث أهمية اختيار أدوات موضوعية لجمع المعلومات من تلك المصادر. حيث نوقشت مزايا وسلبيات كل أداة كالمقابلة والاستبانة والمجموعات المركزة وغيرها. وقد تطرق الباحث كذلك إلى أهمية اعتماد التقويم على معايير واضحة تخص جوانب التقويم كالمعلم و المهارات المطلوب تعليمها والمنهاج المعتمد في التعليم. ومن القضايا التي ناقشها البحث معايير الجودة من أجل التأكد من أن البرنامج يعتمد تلك المعايير للوصول إلى مستوى عال من الأداء. بالإضافة إلى طبيعة التقرير النهائي للتقويم ومحتوى التقرير ليصل إلى أصحاب القرار. وفي النهاية قدّم الباحث عددا من التوصيات والاقتراحات.

مقدمة

تعدّ عملية تقويم برامج اللغة العربية للناطقين بغيرها أمرا حيويا خصوصا وأننا نشهد ازديادا ملحوظا في أعداد أقسام اللغات الجامعية والمعاهد اللغات على مستوى الجامعات والكليات، وكذلك انتشار المعاهد الخاصة التي تقدم برامج خاصة لتعليم للغة العربية. إن الزيادة الملحوظة جاءت بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر 2001، والطلب الكبير عليها من قبل الأجهزة الحكومية المختلفة في الغرب والولايات المتحدة تحديدا.

ومع كثرة البرامج أصبح من الضروري القيام بعملية التقويم لتحديد البرامج الفاعلة والمميزة من تلك البرامج الأقل فاعلية، وتقديم النصح والتوصيات الملائمة لتطوير تلك البرامج. فعملية التقويم تساعد القائمين على البرامج المختلفة في تشخيص حالة البرنامج وتحدد العناصر التي تحتاج إلى تطوير وتحسين، وتحديد المشكلات التي تواجه البرنامج، ومعوقات تطوير أداء الطلاب أيضا. ولذلك فإن من أبرز أهداف التقويم القيام بتحسين أداء المعلمين، وتطوير المناهج المناسبة، وتنشيط البيئة التعليمية، وجعلها أكثر كفاءة لتكون بيئة استقطاب للمتعلمين. كما أن من أهداف التقويم بناء خطط استشرافية ومستقبلية لتطوير البرنامج نفسه بحيث يلبي احتياجات المتعلمين المختلفة.

ويمكن القول إن عملية التقويم تحتاج إلى مجموعة من الخبراء المشهود لهم بالخبرة والكفاءة والتجربة في هذا الميدان. ولأن الهدف هو الوصول إلى نتائج واقعية وموضوعية، فمن الضروري اختيار هؤلاء الخبراء من خارج المؤسسة التعليمية أو البرنامج اللغوي. فالموضوعية تقتضي ألا تكون مجموعة المقيمين من أصحاب المصلحة المباشرة في البرنامج؛ حتى لايقعوا في تضارب المصالح. كما أن من الضروري التنويع في أدوات التقويم وعدم اقتصارها على منهج علمي بعينه. فاستخدام المنهج الكمي والنوعي بأداوتهما المختلفة سيعطي نتائج أكثر موضوعية. ومن المهم توفير جو مناسب للتقويم لايخضع لرغبات القائمين على البرنامج اللغوي، وأقصد بالجو المناسب، عدم التدخل في سير التقويم وتوفير كل ما يحتاجه فريق التقويم للقيام بمهمته.

الإطار النظري و الدراسات السابقة

من المفيد أن ننظر في الأدبيات التي تناولت موضوع تقويم برامج اللغات الأجنبية، من حيث المناهج المستخدمة والأهداف و كذلك العناصر التي يجب أن يتناولها التقويم. وقد تبين لي أن هذا النوع من التقويم رغم أنه ظهر مبكرا في الغرب، إلا أن انه تأخر كثيرا في المشرق العربي، وذلك لتأخر إنشاء المعاهد والمراكز المتخصصة في تعليم العربية للناطقين بغيرها. وقد كانت المملكة العربية السعودية ومصر وتونس والأردن من الدول العربية التي أنشأت بعض المعاهد والمراكز في فترة مبكرة، ولكنها لم تتوسع في التعليم إلا بعد الثمانينات، وذلك لانتشار الاهتمام باللغة العربية لأسباب سياسية واقتصادية وثقافية ودينية.

ويمكن رصد بعض الدراسات التي تناولت موضوع التقويم من زوايا متعددة خصوصا تقويم الكتب ومهارات اللغة وأداء المعلمين والطلاب والمطبوعات الخاصة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وكذلك الاختبارات والبرامج الحاسوبية، ولكن القليل جدا من الدراسات تناولت تقويم برامج اللغة العربية بطريقة شمولية.

تعددت الدراسات التي تتناول تقويم برامج اللغة؛ منها ما تم من خلالها تقويم الاختلافات بين الأهداف والمخرجات لبرنامج تعليم اللغة التركية في روسيا البيضاء (يلدز٢٠٠٤). ودراسات أخرى تناولت المواد التعليمية وطرائق التدريس كما في دراسة كل من هنري ورزبري، حيث تم تقويم المود التعليمية وطرائق التدريس في برنامج لتعليم الكتابة على أساس النوع الأدبي المستخدمة في جامعة بروناي -دار السلام. حيث كان هدف الدراسة التحقق من مدى تقدم الطلاب في صياغة كتابتهم، وكذلك مدى القدرة على إنتاج نصوص قريبة من الصيغ التركيبية بعد تدريسها لهم. وقد أظهرت نتائج الدراسة تقدما لدى الطلاب في هذا المجال. أما عربيا، فقد أجريت بعض الدراسات على برامج تعليم اللغة العربية بقصد تقويمها. وقد تنوعت الدراسات، فمنها ما تعلق بجودة البرامج حسب مؤشرات الجودة، ومنها ما يتعلق بعنصر من العناصر المتعلقة بالبرنامج: كتقويم المناهج أو إعداد المعلم وأدائه أو التقنيات المستخدمة. وهذه الدراسات التي تمت توصلت إلى بعض التوصيات التي يمكن للقائمين على برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الاستفادة منها في تطوير برامجهم وتحسن الأداء. وفيما يلي استعراض لبعض تلك الدراسات:

١-دراسة رشدي طعيمة (٢٠٠٦). وتناولت الدراسة معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. وكانت الدراسة قد جاءت لتفحص واقع معاهد اللغة العربية في بعض البلاد العربية. وقد توصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات منها:

- ضرورة وضع معايير علمية وأكاديمية عند إنشاء المعاهد.
- ضرورة مراجعة خطط المعاهد في إطار معايير واضحة للجودة الشاملة
- توفير حوافز للطلاب المستهدفين للدراسة في المعاهد.

٢-دراسة يسري إسلام علي (٢٠١٣) وكانت بعنوان التحديات التي تواجه مراكز تعليم اللغة العربية في مصر. وقد انتهت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات منها:

- ضرورة الاستعانة بخبراء التربية
- توفير المصادر والمراجع للطلاب و المعلمين
- مراعاة معايير الجودة عند إنشاء المعاهد.

٣-دراسة عبدالواسع اسحق ناصر الدين (٢٠١٦)، معايير إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها التربوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بروناي دار السلام نموذجا. وتم استخدام استبانة مكونة من سبعة معايير وموجهة الموجهة للطلاب والمعلمين حول أساليب التدريس واستخدام الوسائل التعليمية، واقع الكتاب والبيئة المحيطة. وقد هدفت الدراسة إلى وضع معايير للجودة في معاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. حيث تبين بعد تحليل نتائج الاستبانة إلى ضعف في درجة الاهتمام بالمعايير السبعة، مما يؤشر على ضرورة الاهتمام بوضع المعايير الملائمة لتلائم توقعات المستفيدين من تلك المعاهد وعمل دراسات علمية في مجال الجودة الشاملة وكيفية الاستفادة منها في تعليم اللغة العربية.

٤-دراسة علي عبد المحسن الحديبي (٢٠١٧)، حيث اهتمت بنفس الموضوع وهو تقويم عمل المراكز من خلال تقديم تصور مقترح للتغلب على المشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. ومن توصيات الدراسة:

- الاهتمام بأمور كثيرة عند التخطيط لإنشاء برامج اللغة.
- الاهتمام بمعايير الجودة الشاملة.
- ضرورة مراعاتها لمعايير التعليم و التعليم الدولية في اللغات الأجنبية والاستفادة منها.

٥-دراسات خالد أبو عمشة (٢٠١٣) و(٢٠١٨)، وتناولت الدراستان عرضا لتجربة معهد قاصد في الأردن. حيث قام الباحث في الدراسة الأولى بتقديم

تجربة المعهد وفلسفته وؤيته لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والاستفادة من المعايير التي قدمتها مؤسسات عريقة كالمجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (أكتفل) وكذلك الإطار المرجعي الأوروبي المشترك وتطوير البرامج لتكون متساوقة مع أفضل معايير تعليم اللغات. وكذلك الحال بالنسبة للمناهج وإعداد المعلمين . وفي البحث التالي توسّع الباحث في تقديم صورة مفصلة عن المعهد من حيث الرؤية والرسالة والفلسفة التي بُنيت عليه برامج المعهد المختلفة، وكذلك البناء التنظيمي والإداري، بالإضافة إلى الجوانب الفنية المتعلقة بالمنهج والتقويم واختيار المعلمين. وقد خلص الباحث إلى عدد من التوصيات من أهمها:

- ضرورة وجود رؤية وفلسفة واضحة لدى القائمين على برامج تعليم اللغات.
- وجود مستوى عال من الاهتمام بتطوير البرنامج والعناصر الأخرى المساندة في تحقيق أهداف البرنامج
- وجود مؤشرات جودة عالية للبرامج التعليمية.
- التوفر على رؤية أخلاقية وقيمية في التعامل مع القائمين على البرنامج من معلمين وإداريين.
- التأكيد على التقويم المستمر للبرامج اللغوية من خلال طرح الاسئلة حول جودة البرامج والبحث في الأمور التي تساعد على تجويد الأداء الذي بدوره سيكون عاملا حاسما في الحصول على مخرجات تعلم عالية المستوى.

لقد مهدت الدراسات السابقة الطريق لمزيد من الاهتمام بتقويم البرامج بشكل كامل وكذلك تقويم بعض عناصر البرنامج. ولانعرف إلى أي مدى اهتمت البرامج اللغوية المختلفة بنتائج تلك الدراسات والآثار المترتبة على الأخذ بتوصياتها.

تعريف التقويم

التقويم عملية مستمرة ومهمة، حيث يتم من خلالها إصدار حكم على البرنامج للتأكد من فاعلية ما يتم فيه من تعليم وتعلم، وكذلك التأكد من قيمة ذلك التعلم.

وتعكس هذه العملية موقف المعلمين بوجه خاص مما يجري في البرنامج. وتتضمن العملية مراجعة شاملة لعناصر التعلم من منهاج وطرائق وإستراتيجيات تعليم وتعلم وإدارة وبيئة صفية، بقصد تطويرها وتحسين أداء العاملين في ذلك البرنامج.

تقويم برامج اللغات الأجنبية

هي عملية مستمرة ذات منهج براغماتي استقصائي يضيء الطبيعة المعقدة لكل ما يتعلق بعملية تعلم اللغة وتعليمها، العوامل التي تعيق أو تساعد في هذه العملية، والآثار المترتبة على ذلك. فتقويم البرنامج يساعدنا على اتخاذ قرارات والقيام بأعمال متنوعة مبنية على الدليل من البدء بالتصميم مرورا بالتطبيق والحكم على الفعالية والمخرجات. وبما أن عملية تقويم البرامج هي عملية مركبة من حيث طبيعة العناصر المكونة لهذه العملية، فمن الضروري أن يدرك القائمون على التقويم هذه الخاصية، بحيث يتم النظر إلى عملية التقويم نظرة شمولية تتناول كل العناصر المتعلقة بعملية التعلم والتعليم. (مايورا، كارلوس، ٢٠١٦). على أنه ليس هناك ما يمنع من تقويم عنصر من تلك العناصر على حدة، لكن هذه العملية تغفل طبيعة تشابك تلك العناصر. فعملية التعليم يقوم بها معلم من خلال منهاج معين مستخدما طرائق تدريس وأساليب تعليم وتقنيات مختلفة في بيئة تعلم معينة. وللمتعلم أيضا دور مهم في هذه العملية، إذ إن مفهوم «متعلم اللغة الجيد» الذي طرحه علماء تعليم اللغات وتم من خلال تطوير ما اصطلح عليه لاحقا بـ«إستراتيجيات التعلم» تساهم بشكل مباشر في نجاح عملية التعلم أو فشلها. ولذلك فإن عزل عنصر من العناصر للبحث والتقويم، قد ينجح نسبيا في تحديد المشكلات المتعلقة بذلك العنصر، ولكنه لايقدم رؤية كلية للبرنامج، وهذا يقلل من فرص التطوير المناسب للعناصر المختلفة. وعندما نناقش عملية تقويم كل عنصر، فإننا نتعامل معه كجزء من منظومة تعلم وتعليم متكاملة، ولا نعزله عن العناصر الأخرى. ولكن مقتضى البحث هنا، يستدعي تناول عنصر بعينه ومن ثم علاقته بكافة العناصر الأخرى.

مسوغات التقويم ومبرراته

عند القيام بعملية تقويم لبرنامج تعليمي، فإن المسؤول عن البرنامج يجب أن يقدم مسوغات لهذا التقويم. ولعل من المسوغات المهمة:

١-فشل البرنامج في تحقيق أهدافه أو معظمها. فالبرامج التعليمية لها أهداف محددة، يجب أن تتحقق ضمن فترة زمنية معينة. فقد يكون الهدف من البرنامج الوصول إلى مرحلة متقدمة على البرامج المماثلة له في المدينة أو الدولة التي يقع فيها البرنامج، أو أن يحقق خريجو البرنامج مستويات عليا في المهارات التي تم تدريبهم عليها من خلال تقويم ختامي رصين.

٢-و من المبررات ايضا، عدم قدرة البرنامج على تحقيق توازن بين المدخلات والمخرجات. فقد يكون البرنامج ربحيا وفي ذات الوقت مكلف ماديا ولايحقق أرباحا للقائمين عليه. أما المدخلات التي يقوم بتقديمها البرنامج، فإنها تقدم من خلال معلمين ومنهاج ووسائل تقنية، ويتوقع عند استخدام معلمين مهرة ومنهاج متقدم في تصميمه وتنفيذه، أن تكون المخرجات متناسبة مع هذه الجهود.

٣-التشخيص الواقعي والعلمي و الموضوعي لتقويم البرنامج.

أهداف التقويم؟

لقد تناول عدد كبير من الباحثين في مجال تقويم برامج اللغات الأجنبية الأهداف المتوخاة من تلك العملية. حيث يرى كل من Hutchinson and Waters (1995, p. 144) أن هذا النوع من التقويم يساعد على تقويم المدى الذي وصل إليه البرنامج في تحقيق أهدافه -أي أنه حقق ما مصمم له-. في حين يرى Jordan (1997, p. 85) «أن التقويم يهدف إلى التعرف على إلى جمع المعلومات بطريقة منظمة لملاحظة مدى قيمة البرنامج من أجل توفير معلومات لمن يهمه الأمر من ناحية النتيجة والعملية التي تمت للوصول إلى تلك النتيجة». أما Nunan (1999b, p. 185) فيرى أن المادة التي يتم تجميعها ستساعدنا على اتخاذ القرار المناسب بخصوص تعديل البرنامج أو إعادة النظر فيه ليتم تحقيق أهداف البرنامج بشكل أكثر فاعلية. ومن هنا يمكن تلخيص أهداف تقويم البرامج بما يلي:

يهدف تقويم برامج اللغة بشكل عام إلى:

١-التأكد من تنفيذ الخطة المرسومة للبرنامج بشكل يحقق الأهداف التي وضعت له. وعندما يفشل البرنامج في تحقيق تلك الأهداف، فإن عملية تحديد الأسباب

التي أدت إلى عدم تحقيق الأهداف ستكون واضحة لمصممي البرنامج ومنفذيه.

٢-ومن الأهداف أيضا تطوير البرنامج وتحسينه ليصل إلى مستويات عليا مقارنة بما عليه البرامج المتقدمة. وقد يكون الهدف من التطوير الحصول على اعتماد محلي أو دولي للبرنامج.

٣-تحديد ماهية المهارات التي عجز البرنامج عن الارتقاء بها، وماهي عناصر الخلل في ذلك البرنامج.

٤-التعرف على مستوى أداءالمعلم أو المنهاج أو المعايير التي وضعت للبرنامج أو البيئة التعليمية أو الإدارة غير الكفؤة. وفي استعراضنا للدراسات السابقة لاحقا سنرى تنوعا في أهداف التقويم. فقد يكون الهدف شاملا لكل عناصر البرنامج أو بعض العناصر.(Zohrabi, M. (2012).

من يقوم بالتقويم؟

هذا السؤال مهم جدا لأن من سيقوم بالتقويم تقع عليه مسؤولية وضع التصميم المناسب للتقويم واختيار مصادر المعلومات و الأدوات المناسبة لجمع المعلومات وتحليلها، وكذلك الحال بالنسبة للموضوعات التي يراد تقويمها. وهذا يعني أن يقوم بالتقويم من هو كفؤ لذلك من حيث الخبرة والمعرفة والتجربة السابقة. وكثيرا ما تطرح قضية الموضوعية والحيادية والنزاهة في هذا الأمر. إذ السؤال هو: هل يمكن أن يقوم على تقويم البرنامج من له مصلحة مباشرة في نجاح البرنامج أم أن يكون من خارج القائمين على البرنامج؟

ويبدو لي أن الأولى أن يقوم خبراء من خارج الجهة المصممة و المنفذة للبرنامج، إذ لا مصلحة مباشرة للمقيم الخارجي. أما المقيّم الداخلي فقد يقع ضحية تضارب المصالح conflict of interest. ومن الممكن أن تقوم مجموعة من التنفيذيين بتشخيص للوضع العام للبرنامج، ويمكن أن تقيّم جزءا من البرنامج كنوع من التجربة الأولية Pilot study

عملية التقويم:

تحتاج عملية التقويم إلى باحث متمرس في مجال البحوث التربوية. فالباحث المتمرس سيكون قادرا على تصميم دراسته بشكل ينسجم مع معايير البحث العلمي

الصارم، مما يعطي الدراسة قيمة لدى أهل الاختصاص. ولعل من أهم ما يمكن أن يشمله التصميم، وجود وعي لدى الباحث بأهمية المشكلة. فالمعلم أو مصمم برنامج لغة أو حتى المدير المشرف على برامج مشابهة، سيكون على وعي بمدى المشكلة والآثار المترتبة عليها، وكيفية تناولها. ولذلك فسيكون قادرا على طرح الاسئلة المناسبة وتحديد تلك الاسئلة في إطار واضح. ومن هنا فإن نوعية الأسئلة التي يجب طرحها، من المفروض أن تنسجم تماما مع المشكلة. ولذلك فإن الباحث المتمرس سيطرح أسئلة محددة إن على صعيد البرنامج برمته أو خاصة بعنصر من عناصر البرنامج. كما أن فهم المشكلة سيعطي الباحث القادر على الحدس فيما يتعلق بالحل. وهذا هو في الواقع ما نسميه الفرضيات، حيث إنها افتراضات لحلول يمكن اختبارها من خلال ماستيم جمعه من أدلة وبراهين حقيقية وواقعية حول مستوى البرنامج أو عنصر من عناصره. ولأن الباحث مطلوب منه اختيار المنهج المناسب (كمي/ نوعي) لجمع المعلومات وتحليلها، فإن الوعي بالمشكلة ونوعية الأسئلة المثارة حول البرنامج، سيمكنانه من اختيار المنهج المناسب للوصول إلى الحقيقة.

إن من مهمات المقيم النظر في أمرين: ما يفعله المعلم وما يفعله المتعلم. أي النظر في الطرائق والأساليب والإستراتجيات التي يستخدمها المعلم في التعليم، ومن ذلك ما يستخدمه متعلم اللغة في فهم واستيعاب واستخدام اللغة الثانية/ الأجنبية. وقد تناول علماء النفس و التربية هذا الموضوع بكثير من الدراسة والتحليل ووضع معايير ملائمة للمعلم الجيد وكذلك متعلم اللغة. وحتى يقوم المقيم بدوره، فلابد من وضع مجموعة من المؤشرات الملائمة لتقويم طرائق التدريس واساليبه وكذلك الحال بالنسبة لأساليب التعلم وإستراتيجياته.

الإجراءات التمهيدية

قبل البدء بالتقويم لابد من وجود مبررات للتقويم، وقد ناقشنا هذا الموضوع في جزء منفصل وبالتفصيل. لكن المهم أن نعرف أن شعور القائمين بالحاجة للتقويم جاء نتيجة وصولهم إلى قناعة بوجود خلل ما في مخرجات البرنامج، وعدم الوصل إلى النتائج المرجوة والأهداف التي وضع من أجلها البرنامج أو إظهار الرغبة في تطويره وتميزه.

ولعل أهم الإجراءات هي:

١-تحديد مكان الخلل في البرنامج: موقف الطلاب، المنهاج، طرائق التدريس، البيئة الصفية والبيئة العامة، استخدام التقنيات، التقويمات و الاختبارات..الخ.

٢-وضع معايير مناسبة للتقويم

٣-توفير الأدوات ومصادر المعلومات المناسبة دون إعاقات بيروقراطية أو غيرها.

٤-توفير ميزانية كافية.

منهج التقويم

يقصد بالمنهج هنا الفلسفة التي يقوم عليها التقويم والوسائل و الأدوات المستخدمة ومبررات استخدام أدوات معينة، وكذلك تحديد منهج واضح لتفسير النتائج وتحليلها. وقد يكون المنهج كميا أو نوعيا حسب الأهداف المراد تحقيقها من التقويم. كما أن تحديد ماسيتم تقويمه يحدد نوعية المنهج المستخدم في التقويم.

أولا: نوعية المعلومات التي يجب جمعها حول البرنامج وكيف؟

يبحث خبراء التقويم عن معلومات تساعدهم في الوصول إلى الحقيقة حول برنامج أو مقرر دراسي أو غير ذلك مما يجب تقويمه. والمعلومات التي يبحث عنها المقيمون التربويون تتصل بالعملية التعليمية -التعلمية. أي كل ما يقوم به المعلم و المتعلم داخل الصف وخارجه بغية الوصول إلى الأهداف المراد تحقيقها.

فعلى الجانب التعليمي، يبحث المقيمون عن دور المعلم في التدريس وطرائقه المختلفة، والمدى الذي وصل إليه المعلمون في تحقيق الأهداف. وبالإضافة إلى طرائق التدريس. و يرى المقيمون أن عملية تقويم الطلاب ليست أقل أهمية من عملية التعليم ذاتها، لأن الأصل في التقويم أن يكون سبيلا لمزيد من التعلم.

أما على الجانب التعلمي، فإن الخبراء يبحثون عن دور المتعلم في تحقيق أهدافه من خلال ما يستخدمه من أساليب واستراتيجيات تعلم ملائمة. فالمتعلم لا يجوز أن يكون مجرد متلق ومستمع لما يلقيه المعلم. بل إن التفاعل الإيجابي من خلال الحوار والنقاش واستيعاب المعلومات و المفاهيم والأفكار أمور ضرورية لا غنى عنها للوصول إلى مخرجات البرنامج المعد. إضافة إلى مواقف الطلبة إيجابا أو سلبا من التعلم.

أما المناهج التعليمية، فهي محط اهتمام الخبراء أيضا. فالمنهج الذي يستخدم في التعليم، يجب أن يكون متطورا ملبيا لاحتياجات الطلاب، وفيه من المرونة و التنوع ما يستوعب القدرات المختلفة للطلاب واهتماماتهم. وتلقى البيئة الصفية والعامة اهتمام الخبراء ايضا. فالبيئة التعليمية المحفزة والإيجابية التي تحترم عقول الطلبة وإنسانيتهم، وتولي الفروق الفردية والتنوعات على اختلافها، من أهم العوامل التي تساعد على تحقيق التعلم.

ثانيا: تحديد مصادر المعلومات

لابد للمقيمين من تحديد مصادر المعلومات التي يحتاجون إليها في عملية التقويم. وقد قام الباحث بعملية تقويم لبرامج في عدد من الدول العربية ويرى أن مصادر المعلومات هي:

- المعلمون وهم المعنيون بتحقيق أهداف البرنامج من خلال تطبيق الخطة الدراسية التي يضعها القائمون على البرنامج. حيث إن طرائق التدريس والاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون لها دور حاسم في تحقيق الأهداف المرجوة.
- الطلاب وهم المستهدفون في تحقيق أهداف البرنامج. حيث إن لآرائهم قيمة كبيرة تعكس مدى تقدم البرنامج أو عدمه.
- أولياء الأمور وهذه الفئة تلاحظ التقدم الذي يطرأ على استخدام أبنائهم للمهارات اللغوية الجديدة. وخصوصا في المراحل الدراسية الأولى
- نتائج الطلاب: تعكس النتائج الكمية والنوعية للاختبارات وأدوات التقويم المختلفة مستوى تحقيق الأهداف. والمقييمون يراجعون الاختبارات وأدوات التقويم المختلفة بقصد التعرف على مستوى تلك الأدوات وجديتها وكذلك مدى قدرتها على الحصول على معلومات دقيقة حول أداء المتعلمين.
- الإدارة التعليمية بما توفره من مستلزمات نجاح البرنامج التعليمي من حيث الاختيار الأمثل للمعلمين، والمنهاج، ومتابعة أداء المدرسين بالإشراف عليهم، وتوجيههم وتقديم التغذية الراجعة المناسبة، وكذلك وضع خطط التطوير المهني للمعلمين، وكذلك توفير بيئة تعليمية مناسبة تحقق آمال الطلاب. (Handbook of practical program evaluation)

ثالثا: تحديد أدوات جمع المعلومات

بعد دراسة للبرنامج والظروف التي تحيط به، يقرر القائمون على التقويم الوسائل المناسبة لجمع المعلومات. فقد يرى القائمون على التقويم أن الاستبانة أفضل الأدوات وقد يرون أن الملاحظة أفضل وهذا يعود لهم بالدرجة الأولى.

أدوات جمع المعلومات:

يمكن للقائمين على التقويم اختيار الأداة المناسبة لجمع المعلومات. واختيار الأداة يخضع لعدد من المحددات من مثل:

- توفر الفرصة للتنفيذ: فقد لا تكون الملاحظة ممكنة لأسباب معينة
- الحصول على معلومات كافية للوصول إلى قرار
- صدقية الأداة
- ثبات الأداة

الاستبانة:

إيجابياتها:

- طرح كل الأسئلة المتعلقة بالبرنامج
- تحليل موضوعي
- رخيصة التكاليف

سلبياتها

- عدم الحصول على عدد كاف من الاستبانات العائدة
- سطحية النتائج
- عدم جدية من يقوم على ملئها.
- غموض العبارات أحياناً

الملاحظة الصفية

إيجابياتها:

- رؤية واقعية لما يحصل في داخل الصفوف
- تعرف على قدرات المعلمين التعليمية
- تعرف على خطة تنفيذ المنهج بشكل مباشر

سلبياتها

الموضوعية: حيث يرى بعض الخبراء أن بعض المعلمين يغيرون في أساليب تعليمهم خلال الملاحظة خصوصاً إذا كانت الزيارة معلنة. وقد تكون الزيارة لمرة واحدة مثلاً غير كافية للتعرف على قدرات الطلاب و المعلمين.

المقابلات

إيجابياتها:

- السرية: فالمعلومات التي يمكن أن يقدمها المعلمون ستكون في عهدة المقيم وليس لأحد أن يطلع عليها
- الصراحة: حيث يمكن للمعلمين وغيرهم أن يتحدثوا بحرية تامة عن البرنامج و مشكلاته دون خوف من أحد.
- الشمولية والعمق: أي أن المقابلة يمكن أن تتعرض لأمور يصعب ملاحظتها داخل الصف أو معرفتها من الاستبانة.
- التعرف على الجوانب النفسية و الاجتماعية للبرنامج
- فرصة لطرح أسئلة واضحة ومباشرة

سلبياتها:

- تحتاج وقتاً طويلاً لتسجيلها وتفريغ المادة المسجلة
- تحتاج إلى دربة في طرح الأسئلة و الحوار
- تحتاج إلى وقت طويل للتحليل لكثرة المادة

فحص الاختبارات

- تعرف على الوثائق بشكل واقعي ومباشر
- موضوعيتها
- مقبولة كونها مقننة
- تحتاج إلى وقت طويل
- سطحيتها أي لا تعّرف المقيم بعوامل مؤثرة في النتائج
- قد تكون متحيزة ضد مجموعة ما

فحص الوثائق الخاصة بالبرنامج مثل كشوف الدرجات، رسالة البرنامج وأهدافه، سجلات الاجتماعات وغيرها.

إيجابياتها

- موجودة ومتوفرة
- توفر فرصة للتعرف على أوضاع البرنامج العامة
- توفر فرصة للتعرف على ما يعترض البرنامج من مشكلات

سلبياتها

- النقص أي أن بعض الوثائق قد تضيع أو تفقد
- عدم الوضوح أحياناً حيث يمكن أن تكون محاضر الاجتماعات كتبت في سياقات معينة.
- تحتاج إلى وقت طويل لتحليلها

تحليل النتائج

يتضمن تحليل النتائج عدداً من الإجراءات منها:

- البحث في الأنماط و المحاور التي تتضمنها المعلومات المتجمعة لدى المقيم
- اختبار الفرضيات

- النظر في الحالات السلبية

أما موضوع البحث عن الأنماط والمحاور التي تتضمنها المعلومات فيعني أن ينظر المقيم في المعلومات المتجمعة لديه ويقوم على تصنيفها بشكل مناسب ومن تلك المحاور:

- محور المنهج العام للبرنامج من حيث أهدافه ووسائل تنفيذه
- محور المعلمين ومدى كفايتهم
- محور الإدارة (إدارة المدرسة وإدارة البرنامج)
- محور نتائج الطلاب
- محور الطرائق التي استخدمها المعلمون
- محور التقويم من حيث أدواته وطرق تنفيذه.

وبعد تحديد المحاور يتبع المقيم نظاماً يضعه لنفسه بحيث يخلص في النهاية إلى نتائج محددة.

تقويم التعليم والتعلم

مؤشرات التدريس الجيد والتعليم الفاعل للغة

يمكن القول باطمئنان أن طريقة التدريس وحدها ليست هي العامل الحاسم في تفعيل قدرات الطالب ومهاراته للتعامل مع اللغة الجديدة. فالطالب ليس مجرد وعاء يملئ من قبل المعلم. ولذلك فإن طريقة التدريس وطريقة التعلم وقدرات المعلم تتفاعل معا للارتقاء بمهارات المتعلم ومعارفه. ولذلك فإن وضع معايير للطريقة التدريس وللمعلم الكفء والمتعلم المميز تتداخل بشكل واضح. ولضرورة التوضيح فسنقوم بوضع مؤشرات تتداخل فيها طريقة التدريس بالمعلم والمتعلم. وهذا في ظني له دلالة مهمة وهي أن التعليم و التعلم مترابطان ولا ينفصل أحدهما عن الآخر. فهما كالورقة التي لايمكن فصل جهة عن الآخرى أو قطعة النقود فهما وجهان مختلفان ولكنهما مكملان لبعضهما البعض.

البيئة وتنظيم الصف

إن توفير بيئة آمنة تمكن المتعلم من المشاركة دون حرج أو تردد (ستيفن كراشن). Monitor Hypothesis ضمن ما يمكن تسميته بالتفاعل. والتفاعل الذي يجب أن يتم داخل حجرة الدراسة ضروري لتنمية مهارات الطالب في التحدث باللغة الأجنبية، ولا غنى عنه أيضا لتطوير مهارات الطالب الاجتماعية. فالبيئة الآمنة تعني عدم تعرض الطالب لردود أو انتقادات لأدائه، بل الأصل تشجيع الطالب على المساهمة في الأنشطة الجماعية والفردية. كما أن شعور الطالب بأن ما سيقوله سيكون محل ترحيب واحتفاء من قبل المعلم سيحفزة على المشاركة المستمرة. والبيئة الصفية الناجحة والمحفزة هي البيئة التي تراعي اختلاف المستويات عبر التمايز في التعليم من خلال تنوع الأنشطة لتناسب أساليب التعلم وإستراتيجياته في التعلم، وكذلك الحال مستويات الطلاب المختلفة داخل الفصل، فضلا عن الفروق الاجتماعية و النفسية لدى المتعلمين. ولا شك في أن واحدة من مهمات المعلم الرئيسة هي خلق فرص للتعلم من خلال استثمار لحظة التعلم، والبناء على ما لدى الطالب من قدرات ومهارات. كل ذلك يساعد على بناء موقف إيجابي من قبل المتعلم تجاه اللغة والثقافة الجديدتين، وذلك من خلال فهم المواقف المختلفة والقيم الاجتماعية والثقافية للثقافة الجديدة وعدم الشعور بأن الثقافة الجديدة تمثل تناقضا لثقافته أو تحديا لها. وعلى المعلم أن يكون واعيا لحساسية الثقافية لدى المتعلمين، بحيث لا يقدم في الدرس أو النشاط مايشير سلبا إلى ثقافات المتعلمين المختلفة. وهذا يؤدي إلى توافق أو على الأقل الشعور بالطمأنينة لدى المتعلمين.

معايير التقويم ومؤشرات الجودة

مؤشرات الجودة في البرامج اللغوية لدى موريس في (ريتشارد، 2007)

١-هل هناك أهداف تربوية مصوغة على هيئة واضحة؟

٢ -هل هناك برنامج مخطط تخطيطاً جيدا ومنظماً ومتوازناً يحقق حاجات الطلبة؟.

٣-هل هناك عمليات واضحة ومنتظمة في تحديد الحاجات التربوية في المؤسسة وترتبها حسب الأولوية؟

٤-هل هناك نظام والتزام فعال وتوقعات واضحة من الدارسين أنهم سوف يؤدون أداء جيدا بل ممتازا؟

٥-هل هناك قوة تدريسية للبرنامج يتوفر فيه الدافع مع روح الفريق الواحد؟

٦-هل هناك اندماج واضح بين المعلمين والإدارة من جهة وبين المعلمين أنفسهم من جهة أخرى؟

٧-هل يهتم المديرون بالتطوير المهني بالمعلمين وهل هم قادرون على استثمار مهاراتهم وخبراتهم بأفضل؟

٨- هل تتم مراجعة البرنامج والنتائج في نهاية كل فصل دراسي؟ (انظر ابو عمشة ٢٠١٨).

من خلال تجربتنا وخبرتنا في تقويم البرامج اللغوية، وما خلصنا إليه من نتائج الدراسات السابقة حول التقويم، وجدنا أن من المهم أن يكون لدى المقيّم مجموعة من المؤشرات التي تساعده على تحديد مستويات العناصر التي سيتم تقويمها، تلك المستويات تمثل في ذاتها تدرجا في المدى الذي وصل إليه البرنامج في تحقيق أهداف المتعلمين. وهذه المؤشرات ليست نهائية ولكنها ستقدم للمقيم خريطة طريق في عملية التقويم. وقد اخترنا العناصر الآتية في هذا الجهد:

- المعلم: طريقة التدريس وإستراتيجيات المنهاج المستخدم
- أدوات التقويم المختلفة
- البيئة الصفية
- المتعلم
- الإدارة

أولاً: المعلم:

المؤشر رقم ١أ
يقوم المعلم بتوفير بيئة للتفاعل بينه وبين طلابه، بحيث يكون التفاعل واضحا وفاعلا ومؤثرا على تقدم الطالب. وهو قادر على القيام بهذا الأمر بوعي ومهارة

متميز	جيد	ضعيف
المهمات التعلمية: يقدم مهمات تعلمية تساعد على التفاعل من خلال الحوار الثنائي والجماعي.	يقدم مهمات تعلمية تساعد على التفاعل في معظم الأحيان.	نادرا ما يقدم مهمات تعلمية تساعد على التفاعل بين الطلاب ولايقدم أي نوع من العمل التعاوني.
الدخل: يقدم المعلم دخلا مناسبا للطلاب بحيث يستطيعون فهم هذا الدخل بشكل لايؤثر على حالتهم النفسية من إحباط وغيره.	يعرّض الطلاب لدخل مناسب من خلال تنويع المواد التي يتعلمها وعدم الاقتصار على ما في الكتاب المقرر.	يلتزم بما في الكتاب المقرر فقط.
الأسئلة يتنوع في الأسئلة بحيث لاتقتصر على قياس قدرة واحدة، وتلبي مستويات الطلاب المختلفة	طرح أسئلة تفكير ولايقتصر على الأسئلة ذات الإجابات المحددة والمختصرة.	أسئلة المعلم تركز على المعلومات والإجابات القصيرة
الأنشطة: الفردية والجماعية ومراعاة الفروق العقلية والبدنية والنفسية:	تتدرج الأنشطة غالبا في مستوياتها المختلفة من سهل إلى صعب فأصعب. وتهتم بمراعاة الظروف المختلفة للطالب بدنيا ونفسيا وعقليا	يلتزم بما في الكتاب من أنشطة ولا يقدم تنوعا يناسب الطلاب كافة.
فرص التعلم متعددة ومتنوعة وتلبي القدرات والاهتمامات المختلفة للطلاب. وتراعي تلك الأمور بشكل واع	يقدم فرصا متنوعة ومتعددة في غالب الأحيان	فرص التعلم محدودة.

تقديم الثقافة العربية و الإسلامية دون إحراج للطلاب غير العرب/ المسلمين وتؤدي إلى التعاطف مع الثقافة العربية الإسلامية	يتجنب استخدام مفردات يشتم منها التعصب والعنصرية ضد لون أو دين أو قومية، ويستخدم عبارات محايدة ثقافيا قدر الإمكان.	يقع أحيانا في أخطاء ثقافية تحرج الطلاب غير العرب/المسلمين في أثناءالدرس.
تنويع التدريس: إلقاء، نقاش، حوار: يستخدم طرائق وأساليب تدريس متنوعة حسب الموضوع والحاجة. فيستخدم الحوار في المهمات التعلمية الثنائية والجماعية، ويقدم توضيحات وتفسيرات للمفاهيم والمصطلحات من خلال أمثلة مناسبة. كما يناقش الطلاب في موضوعات تحتمل وجهات نظر متعددة.	يستخدم طرائق تدريس مختلفة ومتنوعة في معظم الأحيان.	يستخدم طريقة واحدة ويلتزم بها والطلاب متلقون ومستمعون فقط.
التمايز في التعليم: يقدم تدريبات وأنشطة ونصوصا ملائمة للمستويات المختلفة داخل الفصل الدراسي	يقدم تدريبات تناسب معظم مستويات الطلاب.	التدريبات نمطية ومن أنواع محددة دون الالتفات إلى مستويات الطلاب.

ثانياً: تقويم دور المتعلمين في التعلم

استخدام إستراتيجيات التعلم

المؤشر رقم ٢أ
يستخدم الطالب استراتيجيات التعلم بكفاءة للحصول على أكبر قدر من المعلومات

متميز	جيد	ضعيف
يتعلم الطالب إستراتيجيات التعلم المختلفة من خلال ما يقدمه المعلم من نماذج توظّف تلك الإستراتيجيات ويوظفها في كل الأوقات	يتعلم الطالب إستراتيجيات التعلم المختلفة من خلال ما يقدمه المعلم من نماذج توظّف تلك الإستراتيجيات ويوظفها في معظم الأوقات	لا يستخدم الطالب إستراتيجيات التعلم إلا في الحد الأدنى
استخدام الإستراتيجيات جميعها في مهارات اللغة الأربع	يوظف الطالب بعض إستراتيجيات التعلم المختلفة: المعرفية والاجتماعية والوجدانية وفوق المعرفية	يقتصر استخدام الطالب على نوع معين من الإستراتيجيات
يستخدم إستراتيجيات التعلم «الوجدانية» لفهم الثقافة الجديدة	يتحاور مع زملائه حول قيم ثقافية للغة الأجنبية (اللغة العربية).	لايستخدم هذا النوع من الإستراتيجيات
يستخدم إستراتيجيات فوق المعرفية في التنظيم والتقويم والتخطيط	يضع أهدافا واضحة لتعلمه، ويقييم ما تعلمه من آن لآخر. وينظم معلوماته بطريقة تساعده على التذكر.	لا يقدّر أهمية التخطيط في التعلم
يستخدم إستراتيجيات معرفية في مهارة القراءة	يوظف إستراتيجيات معرفية كالكتابة في الهامش، التلخيص، إستراتيجية التذكر، والمختصرات	نادرا ما يستخدم إسراتيجيات معرفية
يحترم الطالب الثقافة الجديدة	يبدي اهتماما بالثقافة الجديدة.	لايظهر أي اهتمام بالثقافة الجديدة

ثالثا: تقويم البيئة الصفية

المؤشر رقم ٣
المؤشر: توفير بيئة صفية آمنة ومحفزة للطلاب

متميز	جيد	ضعيف
يحترم المعلم مساهمات الطلاب ومشاركاتهم دون إحراج.	يقدر المعلم مساهمات الطلاب بعرضها أمام الزملاء داخل الصيف ويشيد بها ويقدم تغذية راجعة مناسبة.	لايبدي المعلم اهتمام بمشاركات الطلاب.
يعطي الطلاب فرصة للتفكير قبل الإجابات وينتظر وقتا كافيا.	ينتظر المعلم وقتا كافيا قبل تقديم الإجابات للطلاب ولا يشعرهم بالإحراج من خلال تركهم دون تغذية راجعة مناسبة.	لايعطي الطلاب فرصا للتفكير.
يُشعر الطلاب بقيمة مايقدمونه داخل الفصل	يُقدم المعلم التحفيز المادي والمعنوي للطلاب بعبارات الشكر والتقدير.	لايقدم أي نوع من التحفيز إلا نادرا ويقتصر على التحفيز اللفظي.
يجد الطالب مايلائم قدراته في التدريبات و الأسئلة المقدمة له.	ينوع المعلم في التدريبات والمهات التعليمية لتناسب المستويات والثقافات المختلفة.	التدريبات التي يقدمها المعلم تقليدية ومكررة.
يطمئن الطالب على عدم إحراجه بنقد ثقافته أو سلوكه الثقافي أو الاجتماعي أمام زملائه	يبتعد المعلم عن استخدام لغة (مفردات، رموز، إشارات جسدية) تشعر الطلاب بالانتقاص من ثقافتهم أو شخصياتهم	يستخدم بعض الألفاظ والعبارات التي قد تؤدي إلى إحراج الطالب.

أدوات التقويم

المؤشر رقم ٤
تتنوع أدوات التقويم لتناسب المهارات اللغوية وعناصر البرنامج المختلفة

العناصر		
يستخدم المعلمون أدوات مختلفة لتقويم مهارات اللغة المختلفة	تتنوع أدوات التقويم بحيث تشمل الاختبارات الكتابية والشفوية والملاحظة والمشروعات الملائمة	
تهتم الاختبارات الكتابية بالتفكير الناقد ولا تقتصر على أسئلة التلقين والمعلومات.	تراعي الاختبارات طرائق التدريس المختلفة.	
تركز أدوات التقويم على عملية التعلم ونواتج التعلم	تهتم فقط بنواتج التعلم	أدوات التقويم تقليدية وغير محدّثة

الإدارة

المؤشر رقم ٥
لدى الإدارة تصور واضح عن الأهداف التي يجب على البرنامج تحقيقها لدى المتعلمين

متميز	جيد	ضعيف
لدى إدارة البرنامج خطة مفصلة وواضحة عن الأهداف التي يراد تحقيقها ومبنية على أساس نواتج التعلم ومعايير المناهج	لدى الإدارة خطة عن توقعات القائمين على البرنامج من خلال وجود معايير تعلم واضحة	لدى الإدارة خطة عامة ليس فيها الوضوح والشفافية المطلوبة
تتابع الإدارة تقدم الطلاب من خلال تقويم مستمر لعمليتي التعليم والتعلم والكفاية الثقافية.	تقوم الإدارة بعملية تقويم من آن لآخر لعمليتي التعليم والتعلم ومستويات الأداء لدى المتعلمين	لا تقوم الإدارة بتقويم عناصر التعلم او مستوى إتقان الطلاب للمهارات اللغوية والكفاءة الثقافية إلافي أوقات محددة.
لدى الإدارة هيكل إداري واضح حول الأدوار التي يجب على كل مسؤول القيام بها.	لدى الإدارة هيكل إداري لكنه لا يوضح الأدوار بشكل واضح	الإدارة منوطة بفرد واحد يقوم على إدارة البرنامج دون وضوح في الأدوار للمعلمين والإداريين الآخرين.

التقرير الختامي للتقويم

في نهاية التقويم، لابد من تقرير مفصل يقدمه الخبراء الذين قاموا بالتقويم للجهة التي المسؤولة عن البرنامج. ويجب أن يتضمن التقرير مجموعة من العناصر الأساسية:

١-عناصر البرنامج التي تم تقويمها

٢-حدود التقويم

٣-الأدوات المستخدمة ومسوغات استخدامها

٤-المنهج التحليلي الذي استخدمه المقيمون في عملهم

٥-نماذج من المقابلات والاستبانات والمجموعات التي تم التعامل معها

٦-المعيقات التي واجهت التقويم و كيف تم التغلب عليها

٧-الخلاصة العامة والنتائج التي توصلت إليها لجنة التقويم

٨-التوصيات التي تراها اللجنة ومنهج التعامل مع التوصيات لتحقيق أهداف التقويم.

الخلاصة والتوصيات

لقد تم في هذا البحث مناقشة مفهوم تقويم برامج اللغة واستعراض بعض الدراسات السابقة التي أجريت على برامج تعليم لغات عربية وأجنبية، ومسوغات التقويم، وكذلك الأهداف التي رمى التقويم إلى تحقيقها. كما تناولنا في هذا البحث الإجراءات الملائمة للتقويم من حيث طبيعة المعلومات المراد جمعها وأدوات جمع المعلومات ومنهج التحليل. كما قدمنا مؤشرات تخص عناصر البرنامج التي يجب أن يتم تقويمها.

وقد خلص الباحث إلى التوصيات الآتية:

١-ضرورة وجود دراسة أولية لمبررات التقويم قبل الشروع فيه لتحديد العناصر التي يجب تقويمها.

٢-تنويع أدوات التقويم ليتمكن المقيّمون من الوصول إلى أكبر قدر من المعلومات وأصحاب الشأن وذوي العلاقة بالبرنامج

٣-ضرورة وضوح المؤشرات التي يجب على أساسها تقويم عناصر البرنامج.

٤-ضرورة القيام بالتقويم من قبل جهات محايدة وتمكينها من الوصول إلى مصادر المعلومات بشفافية ودون معيقات.

٥-ضرورة اختيار مقيّمين من ذوي الخبرات والمؤهلات المناسبة.

٦-ضرورة الأخذ بما يرد في التقويم من توصيات لجنة التقويم وتطبيقها ضمن خطة زمنية محددة.

المراجع

- أبو عمشة، خالد. التحديات المؤسسية في بناء برامج العربية للناطقين بغيرها: تجربة قاصد نموذجا. ورقة مقدمة إلى مؤتمر مؤسسة جود الخيرية في اسطنبول والذي جاء بعنوان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بين التجارب والطموح بتاريخ ١٢-١٤-/ ١٠/ ٢٠١٨.
- الحديبي، علي (٢٠١٥). دليل معلم العربية لناطقين بغيرها.الرياض: مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيزالدولي لخدمة اللغة العربية.
- طعيمة، رشدي (٢٠٠٦). معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها اتجاهات التطوير.معايير الاعتماد/ مؤشرات الجودة. الخرطوم، مجلة العربية للناطقين بغيرها. مجلة العربية للناطقين بغيرها. معهد اللغة العربية بجامعة أفريقيا العالمية. السنة الثالثة العدد (٣).
- علي، يسري إسلام (٢٠١٣). التحديات التي تواجه المراكز الخاصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في مصر: القاهرة، الملتقى العلمي الدولي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تجارب ورؤى مستقبلية والمنعقد بمركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير للناطقين بها.
- ناصر الدين، عبدالواسع اسحق (٢٠١٦). معايير الجودة الشاملة وتطبيقاتها التربوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بروناي دار السلام نموذجا. دار السلام مجلة الراسخون الصادرة عن جامعة المدينة العالمية. مج(٢) ع (١).
- نصيرات، صالح (٢٠٠٩) تصميم برامج اللغة العربية لغير العرب وتنفيذها وتقويمها. (مخطوطة لم تنشر).

المراجع الأجنبية

- Brown, J. D. (1995). The elements of language curriculum. Boston: Heinle and Heinle.
- Henry, A., & Roseberry, R.L. (1999). Raising awareness of the generic structure and linguistic features of essay introductions. Language Awareness, 8(3), 190-200.
- Lynch, B. K. (1996). Language program evaluation. Theory and practice. New York: Cambridge University Press.
- Mayora, C http://www.tllg.unisa.edu.au/lib-guide/gllt-ch7.pdf
- Mede, E. & Uygun, S. ELT Research Journal 2014, 3(4), 201-221
- Scarino. A. and Anthony J Liddicoat (2009). Teaching and Learning Languages: A Guide was funded by the Australian Government, Department of Education, Employment and Workplace Relations.
- Supplement: Celebrating 100 Years of The Modern Language Journal. Volume100, Issue Supplement 2016 Pages 169-189.
- Tarnapolsky, O. (2000). Writing English as a foreign language: A report from Ukraine. Journal of Second Language Writing, 9(3), 209-226.
- Wholey, Joseph S. Harry P. Hatry & Kathryn E. Newcomer (2010). (editors) Handbook of practical program evaluation. Jossy-Bass: San Francisco. Third Edition.
- Yıldız, Ü. (2004). Evaluation of the Turkish language teaching program for foreigners at Minsk State Linguistic University in Belarus: A case study. Unpublished master’s thesis, Middle East Technical University, Turkey.
- Zohrabi, M. (2012). An introduction to course and/or program evaluation. Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics, 15(2), 59-70.

فهرس الكتاب

مباحث لغوية ٦٣

التقويم اللغوي في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها

يُصدِر مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية هذا الكتاب ضمن سلسلة (مباحث لغوية)، وذلك وفق خطة عمل مقسمة إلى مراحل، لموضوعات علمية رأى المركز حاجة المكتبة اللغوية العربية إليها، أو إلى بدء النشاط البحثي فيها، واجتهد في استكتاب نخبة من المحررين والمؤلفين للنهوض بعنوانات هذه السلسلة على أكمل وجه.

ويهدف المركز من وراء ذلك إلى تنشيط العمل في المجالات التي تُنَبّه إليها هذه السلسلة، سواء أكان العمل علميا بحثيا، أم عمليا تنفيذيا، ويدعو المركز الباحثين كافة من أنحاء العالم إلى المساهمة في هذه السلسلة.

وتودّ الأمانة العامة أن تشيد بجهد السادة المؤلفين، وجهد محرر الكتاب، على ما تفضلوا به من رؤى وأفكار لخدمة العربية في هذا السياق البحثي.

والشكر والتقدير الوافر لمعالي وزير التعليم المشرف العام على المركز، الذي يحث على كل ما من شأنه تثبيت الهوية اللغوية العربية، وتمتينها، وفق رؤية استشرافية محققة لتوجيهات قيادتنا الحكيمة.

والدعوة موجّهة إلى جميع المختصين والمهتمين للتواصل مع المركز؛ لبناء المشروعات العلمية، وتكثيف الجهود، والتكامل نحو تمكين لغتنا العربية، وتحقيق وجودها السامي في مجالات الحياة.

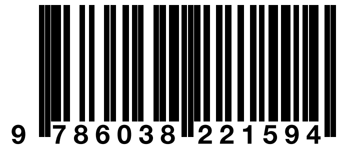
الأمين العام للمركز

أ. د. محمود إسماعيل صالح



ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف: ٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ - ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
البريد الإليكتروني: nashr@kaica.org.sa




9 786038 221594